

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra českého jazyka

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Učebnice anglického jazyka jako možný zdroj inspirace pro výuku českého jazyka na středních školách

English Language Textbooks as a Possible Source of Inspiration for Teaching
the Czech Language at Secondary Schools

Bc. Tereza Kábelová

Vedoucí práce: PhDr. Eliška Doležalová, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro střední školy

Studijní obor: N AJ-ČJ

Odevzdáním této diplomové práce na téma *Učebnice anglického jazyka jako možný zdroj inspirace pro výuku českého jazyka na středních školách* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Prohlašuji, že odevzdaná elektronická verze práce je identická s její tištěnou podobou.

V Praze dne 11. 7. 2021

Děkuji PhDr. Elišce Doležalové, Ph.D., za odborné vedení, cenné rady, připomínky a trpělivost při tvorbě této diplomové práce.

ABSTRAKT

Diplomová práce *Učebnice anglického jazyka jako možný zdroj inspirace pro výuku českého jazyka na středních školách* se zabývá návrhem lekcí pro výuku českého jazyka na základě inspirace anglickými učebnicemi. Vychází z teoretických poznatků týkajících se aktuálních trendů v didaktice českého jazyka (konstruktivismus a jeho třífázový model E-U-R včetně práce s žákovskými prekoncepty, rozvoj vědomého užívání jazykového systému, redukce obsahu či obsahově zaměřený přístup). Základní východisko představují komunikační cíle výuky jazyka a integrace jazykového učiva a složky komunikačně-slohové, respektive literární.

Praktickou část práce tvoří návrhy lekcí českého jazyka na základě inspirace v anglických učebnicích, jejím podkladem je obsahová analýza tří témat (frazémy a idiomy, slovesný rod, prostředky textové návaznosti) v učebnicích českého a anglického jazyka pro střední školy. Součástí je rovněž doplňující dotazníkové šetření, které se zabývá vnímáním učebnic českého jazyka žáky středních škol (stranou jsou ponechána gymnázia). Navržené lekce vedle obsahové analýzy reflektují jednak výsledky dotazníkového bádání, jednak teoretické poznatky týkající se aktuálního směřování v didaktice jazyka. Jsou tvořeny na základě konstruktivistických východisek, reflektují komunikační přesah učiva a integrují složku jazykovou i komunikačně-slohovou.

KLÍČOVÁ SLOVA

český jazyk, komunikace a sloh, jazykové učebnice, integrovaná výuka, komunikační výuka, konstruktivismus, návrhy lekcí, obsahová analýza

ABSTRACT

The diploma thesis *English Language Textbooks as a Possible Source of Inspiration for Teaching the Czech Language at Secondary Schools* deals with the design of lessons for teaching Czech language based on the inspiration of English textbooks. The work is based on theoretical knowledge concerning current trends in Czech language didactics (constructivism and its three-phase PPP model including work with students' preconceptions, development of conscious use of the language system, content reduction and content-focused approach). The fundamental starting point is represented by the communicative goals of language teaching as well as on the integration of the language curriculum and the communicative (and literary) components.

The practical part of the thesis comprises suggestions for Czech language lessons based on the inspiration from English textbooks, and its basis is a content analysis of three topics (phrasemes and idioms, grammatical voice of verbs, and means of textual continuity) in Czech and English language textbooks for secondary schools. It also includes a complementary quantitative questionnaire survey on the perception of Czech language textbooks by secondary school students (not focusing on grammar schools). In addition to the content analysis, the proposed lessons reflect both the results of the questionnaire survey and theoretical findings regarding the current direction in language didactics. They are created based on constructivist assumptions, reflect the communicative overlap of the curriculum, and integrate the linguistic and communicative-style components.

KEY WORDS

Czech language, communication and style, language textbooks, integrated teaching, communicative teaching, constructivism, lesson suggestions, content analysis

Obsah

ÚVOD.....	8
TEORETICKÁ ČÁST	11
1 Cíle ve výuce českého jazyka.....	11
1.1 Komunikační výuka českého jazyka.....	13
1.2 Komunikační přístup ve výuce cizího jazyka	15
2 Rozvoj myšlení.....	17
2.1 Konstruktivismus ve výuce českého jazyka	17
2.1.1 Žákovské prekoncepty	21
2.1.2 Rozvoj vědomého užívání jazykového systému.....	23
2.2 Obsahově zaměřený přístup.....	25
2.3 Integrace složky jazykové a slohově-komunikační (respektive literární).....	26
2.4 Redukce obsahu učiva	28
3 Typologie cvičení	32
3.1 Typologie cvičení dle poznávání (logickomyšlenkových operací)	34
3.2 Typologie cvičení dle způsobu	35
4 Postavení učebnic ve vzdělávacím procesu.....	38
4.1 Vybrané učebnicové řady	39
4.1.1 Analyzovaná učebnicová řada – český jazyk, komunikace a sloh	39
4.1.2 Analyzovaná učebnicová řada – anglický jazyk.....	42
5 Teoretická východiska pro analyzovaná témata.....	46
5.1 Slovesný rod	46
5.2 Frazémy a idiomy	47
5.3 Prostředky textové návaznosti	48

PRAKTICKÁ ČÁST	50
6 Metodologie.....	50
6.1 Cíle práce a praktické části	50
6.2 Výzkumné předpoklady a otázky	51
6.3 Získávání a analýza dat, výzkumný vzorek a materiál	53
6.4 Způsob interpretace výsledků	54
6.5 Zajištění kvality a limity práce	56
7 Dotazníkové šetření	58
7.1 Vyhodnocení získaných údajů	58
7.1.1 Učebnice využívané v hodinách českého jazyka, komunikace a slohu.....	60
7.1.2 Texty, témata a cvičení v učebnicích.....	63
7.1.3 Integrace jednotlivých složek ve výuce českého jazyka	67
7.1.4 Požadavky na učebnice českého jazyka	70
7.2 Interpretace výsledků	71
7.3 Závěry dotazníkového šetření	72
8 Analýza konkrétních témat v učebnicích a návrhy jednotlivých lekcí.....	73
8.1 Analýza učiva o slovesném rodu v učebnicích	73
8.2 Návrh lekce č. 1: slovesný rod.....	81
8.2.1 Specifika a cíle.....	81
8.2.2 Náplň navržené lekce.....	82
8.2.3 Pracovní list	84
8.2.4 Řešení úloh v pracovním listu	89
8.3 Analýza učiva o frazémech a idiomech v učebnicích.....	92
8.4 Návrh lekce č. 2: frazémy a idiomy	105
8.4.1 Specifika a cíle.....	105

8.4.2	Náplň navržené lekce.....	106
8.4.3	Pracovní list	109
8.4.4	Řešení úloh v pracovním listu	117
8.5	Analýza učiva o prostředcích textové návaznosti v učebnicích.....	125
8.6	Návrh lekce č. 3: prostředky textové návaznosti	133
8.6.1	Specifika a cíle.....	133
8.6.2	Náplň navržené lekce.....	134
8.6.3	Pracovní list	136
8.6.4	Řešení úloh v pracovním listu	141
9	ZÁVĚR.....	145
10	DISKUSE	150
	Seznam učebnic	154
	Seznam použitých informačních zdrojů	157
	Seznam příloh.....	163

ÚVOD

Téma této diplomové práce *Učebnice anglického jazyka jako možný zdroj inspirace pro výuku českého jazyka na středních školách* jsme zvolili především z toho důvodu, že v poslední době zaznívají kritiky na špatný stav vyjadřovacích schopností a dovedností (nejen) u žáků¹. Jedním z aspektů, který ovlivňuje formu výuky, je podoba učebnic a dalších edukačních materiálů. Učebnice mnohdy nepředstavují potřebnou oporu pro výuku českého jazyka, komunikace a slohu, což učitele mnohdy vede k tvorbě vlastních materiálů. To je samozřejmě časově velmi náročné. Oproti tomu se anglické učebnice vyvíjí poměrně rychle a materiální základ pro učitele tohoto jazyka je tedy velice dobrý (jakkoli se ani zde nevyhneme tvorbě některých doplňujících materiálů). To souvisí s další motivací pro tvorbu této práce, neboť autorka v současné době působí jako středoškolská učitelka anglického a českého jazyka, a tak rozdíly mezi dostupnými výukovými materiály v jednotlivých jazycích vnímá na každodenní bázi.

V souvislosti s výukou českého jazyka, komunikace a slohu se již delší dobu hovoří o integraci složky českého jazyka, komunikace a slohu a nejen o kognitivních, ale také o komunikativních cílech výuky, této problematice se u nás věnují například Štěpáník et al. (2020), Štěpáník & Šmejkalová (2017), Čechová & Styblík (1998) a další, ze slovenských autorů můžeme zmínit například Liptákovou et al. (2011). Integrovaná výuka však v učebnicích českého jazyka zatím své místo nemá a učebnice jsou stále děleny na složku jazykovou, komunikační a slohovou.

Cílem této diplomové práce je navrhnout lekce českého jazyka orientované na vybrané jazykové jevy na základě kvalitativní obsahové analýzy učebnic českého a anglického jazyka pro střední školy. Mezi prostředky dosažení tohoto cíle patří hledání inspirace v anglických učebnicích, teoretické poznatky týkající se didaktiky českého jazyka i doplňující

¹ To můžeme sledovat například v diskusích na sociálních sítích (např. Facebooku) či v médiích (např. MALINDA, Jan, 2020. Generace mladých analfabetů. Uniká jim gramatika i schopnost napsat odstavec. *IDNES.cz: Zpravodajství* [online]. Praha: MAFRA, © 1999–2021 [cit. 2021-7-6]. Dostupné z: https://www.idnes.cz/zpravy/domaci/mlada-generace-studijni-vysledky-generace-analfabetu.A200922_171741_domaci_rik).

Rádi bychom zde odkázali například také na bakalářskou práci (KÁBELOVÁ, Tereza. *Online bazar jako komunikát. Stylistická analýza*, 2018. Bakalářská práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra českého jazyka. Vedoucí práce Chejnová, Pavla), v níž se autorka věnovala analýze on-line inzerátů a na problematiku týkající se vyjadřování na internetu v ní současně taktéž narazila.

dotazníkové šetření. Cílem námi navržených lekcí je integrace výuky jazykové a slohově-komunikační, a tedy reflexe jak kognitivního, tak komunikačního cíle jazykového vzdělávání.

Analyzované učivo, které slouží jako podklad pro tvorbu návrhů lekcí českého jazyka, jsme zúžili na tři témata z různých jazykových rovin, a sice na slovesný rod (rovina morfologická), frazémy a idiomy (rovina lexikální) a prostředky textové návaznosti (rovina textová). Pro analýzu jsme zvolili učebnicové sady nakladatelství *Český jazyk a komunikace pro střední školy*² Didaktis a *Solutions third edition*³ a *English File fourth edition*⁴ nakladatelství Oxford University Press. Ačkoli je primární cíl učebnic druhého jazyka poněkud odlišný od těch, které reflektují jazyk mateřský, věříme, že můžeme najít velké množství inspirativních podnětů. Vzhledem k tomu, že autorka aktuálně vyučuje na střední odborné škole zaměřené na veřejnosprávní a sociální činnost, rozhodli jsme se tuto práci zacílit primárně na žáky středních škol (stranou pozornosti jsou tedy ponechána gymnázia).

Práce je rozdělena do dvou částí, teoretické a praktické. V části teoretické uvádíme v první řadě poznatky o jednotlivých cílech ve výuce českého jazyka (a reflektujeme jejich současný stav) včetně komunikační výuky českého jazyka a komunikačního přístupu ve výuce jazyka cizího.

Druhou částí teorie je kapitola zaměřená na rozvoj myšlení, ta integruje jednotlivé poznatky týkající se této problematiky, a spojuje tak několik dílčích témat do jednoho. Nejprve je v rámci kapitoly Rozvoj myšlení definována Bloomova taxonomie kognitivních cílů, dále pak konstruktivismus ve výuce českého jazyka (v rámci nějž jsou dále vymezeny žákovské prekoncepty včetně jazykových a rozvoj vědomého užívání jazykového systému, do nějž je zařazen rovněž třífázový model E-U-R), obsahově zaměřený přístup, integrace složky jazykové a slohově-komunikační (respektive literární) a redukce obsahu učiva.

Třetí teoretická část se orientuje na typologii cvičení (dle poznávání a dle způsobu), na základě níž jsou v obsahové analýze definovány jednotlivé úlohy. Následuje pojednání o postavení učebnic ve vzdělávacím procesu a vybraných učebnicových řadách,

² [1.], [2.], [3.], [4.], [6.], [7.]

³ [9.], [10.], [11.], [12.], [13.], [14.], [15.], [16.]

⁴ [17.], [18.], [19.], [20.], [21.], [22.], [23.], [24.], [25.], [26.]

kteře jsou blíže představeny a v praktické části následně podrobeny analýze. Poslední část se věnuje teoretickým východiskům, jež slouží jako podklad pro analýzu jednotlivých témat.

V praktické části je poté vymezena metodologie, následně je zanalyzováno doplňkové dotazníkové šetření, částečně reprezentuje východiska pro návrhy lekcí i obsahovou analýzu. Následuje kvalitativní obsahová analýza konkrétních témat v učebnicích, na jejíž bázi jsou následně vytvořeny návrhy jednotlivých lekcí.

V textu se objevují překlady anglických pojmů, ty jsou vytvořeny autorkou této práce (pokud není uvedeno jinak). Texty k navrženým lekcím jsou přejaty z uvedených zdrojů knižních či mediálních, respektive volně dostupných internetových zdrojů. Pokud není zdroj uveden, jedná se o vlastní úlohy či texty autorky.

Cílem této práce není poskytnout kompletní výukové materiály k daným tématům, nýbrž nastínit možný vývoj a využití inspirace z anglických učebnic pro výuku českého jazyka.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Cíle ve výuce českého jazyka

V první řadě je nutné uvést, že postavení českého jazyka je v soustavě předmětů centrální, mnohostranné a má koncentrační význam, „protože jednak využívá zkušenosti a poznatky žáků z veškerého vyučování i z mimoškolní praxe, jednak úroveň vyučování celkově ovlivňuje“ (Čechová & Styblík, 1998, s. 17). Jedná se o předmět klíčový a ze vzdělávací soustavy neodmyslitelný. Měl by žákům sloužit k vyjadřování ve všech oblastech. Jak tvrdí Hájková (2011), „je to právě český jazyk, v němž žák uchopuje informace o světě, do něhož se narodil, vstřebává nové poznatky o tomto světě, jazyk, v němž žák s okolním světem komunikuje, jazyk, jímž se žák navenek prezentuje“ (s. 11).

Prvním krokem k porozumění aktuálním koncepcím a trendům ve výuce českého jazyka je zaměření se na základní stanovené vzdělávací cíle a očekávané výstupy žáků z daného typu vzdělávání. Pro naše potřeby se budeme orientovat na výuku českého jazyka na středních školách odborných, pedagogických, průmyslových, uměleckých, zdravotních i na obchodních akademiích; stranou pozornosti ponecháme gymnázia. Základní cíle ve výuce českého jazyka vychází z Rámcových vzdělávacích programů⁵ Národního ústavu pro vzdělávání. Očekávané výstupy žáků jsou koncipovány s cílem komunikačním.

Mezi klíčové kompetence absolventa střední školy patří kompetence k učení, řešení problémů, komunikativní, personální a sociální, občanská a kulturní povědomí, matematická, kompetence k pracovnímu uplatnění, využívat prostředky informačních a komunikačních technologií a pracovat s informacemi (např. RVP pro střední odborné vzdělávání⁶ 53-41-J/01 Zubní instrumentárka, s. 8–11). Mezi primární kompetence získané studiem na středních školách patří kompetence odborné (ibid.).

Cíle ve výuce českého jazyka jsou jak kognitivní, tak komunikační, kompetence komunikační cílí na to, „aby absolventi byli schopni podle svých schopností a možností vyjadřovat se v písemné i ústní formě v různých učebních, životních i pracovních situacích“ (např. RVP SOV 53-41-J/01 Zubní instrumentárka, 2020, s. 8). Patří sem schopnost

⁵ dále jen RVP

⁶ dále jen RVP SOV

vyjadřovat se vhodně vzhledem ke komunikační situaci a účelu sdělení, sebe prezentovat se (a to včetně situací oficiálních), srozumitelně formulovat myšlenky, porozumět textu a dovést text vytvořit, naslouchat druhým a vyjadřovat se v diskusích, „zpracovávat věcně správně a srozumitelně přiměřeně náročné texty na běžná i odborná témata, pracovní a jiné písemnosti (žádosti a podání na instituce, zaměstnavatelům apod., strukturovaný životopis, vyplňovat formuláře aj.); – vyjadřovat se a vystupovat v souladu se zásadami kultury projevu a chování“ (s. 8–9).

Podstatné je uplatnění českého jazyka pro recepci, reprodukci i interpretaci komunikátů, využití dovedností nabytých v hodinách českého jazyka v praktickém životě, srozumitelné a souvislé vyjadřování a formulace názorů, porozumění významu „kultury osobního projevu pro společenské a pracovní uplatnění“, získávání a schopnost kriticky hodnotit informace z různých zdrojů, chápání jazyka jako jevu, „v němž se odráží historický a kulturní vývoj národa“ (např. RVP SOV 68-42-M01 Bezpečnostně právní činnost, 2020, s. 18). Studium má pomoci žákům rozvinout jazykové vzdělání i komunikační dovednosti, „začlenit jazykové návyky do mimoškolních souvislostí a rozvíjet čtenářskou gramotnost“ (např. RVP SOV 53-41-J/01 Zubní instrumentárka, 2020, s. 14). Součástí by mělo být využití nabytých poznatků v reálném životě i záměr na estetiku (ibid.).

„Vzdělávání směřuje k tomu, aby žáci:

pochopili, že dorozumívat se s lidmi je základní potřebou lidského života;

– rozvíjeli výstižně a jazykově správně své vyjadřování;

– tyto vědomosti a dovednosti dovedli prakticky využívat v písemném a ústním projevu;

– dovedli slušně vystupovat.“ (např. RVP SOV 53-41-J/01 Zubní instrumentárka, 2020, s. 14–15)

Čechová & Styblík (1998) uvádějí, že „má-li být komunikační činnost efektivní, předpokládá to mj. uvědomělé užívání jazykových prostředků“ (s. 10). Hlavní cíl výuky

českého jazyka poté představuje „rozvoj schopnosti komunikace spisovným jazykem“ (ibid.). Žáci mají nárok na vzdělávání v jazyce spisovném nehledě na prostředí, ve kterém se nachází – ať už v běžné komunikaci hovoří interdialektem či nářečím, neboť spisovný jazyk je kulturní hodnotou a škola místem, kde by se právě úroveň vyjadřování měla posilovat (s. 6–9).

Hájková (2011) apeluje na podporu rozvoje čtenářství a komunikačních kompetencí žáků a konfrontuje je s výsledky výzkumů jako PISA či PIRLS. Akcentuje důležitost čtenářské gramotnosti, jelikož představuje předpoklad pro studium dalších předmětů. Vyzdvihuje rovněž důležitost informačních technologií a nových médií ve výuce, ty totiž podporují kvalitu výuky. Poukazuje rovněž na nutnost vzdělání žáků s odlišným mateřským jazykem⁷, jenž klade výzvu didaktice českého jazyka. (Hájková, 2011, s. 13)

1.1 Komunikační výuka českého jazyka

Jak jsme již zmiňovali v předchozí kapitole, mezi hlavní snahy současného směřování didaktiky českého jazyka patří rozvíjení výuky komunikační, která směřuje k práci založené na reálných komunikátech a vede žáky k výstupům pro vlastní tvorbu psaných a mluvených komunikátů⁸. Komunikačně-funkční pojetí didaktiky českého jazyka se však do vzdělávací praxe promítá na základních a středních školách v omezené míře, a hovoříme tudíž o propasti mezi teorií a praxí (Štěpáník, Liptáková & Szymańska, 2019, s. 23). „Na jedné straně oborová didaktika i RVP říkají, že se má vyučovat komunikačně, že je třeba rozvíjet kompetence (mj. pochopitelně kompetenci komunikační), na druhé straně ale v mnohých učebnicích i jiných materiálech stále přetrvává tradiční mluvnické pojetí učiva“ (Štěpáník, Krčmářová & Polčáková, 2020, s. 4).

Poznávání jazykových prostředků by mělo vždy směřovat ke komunikačnímu cíli. Jak tvrdí Štěpáník, Liptáková & Szymańska (2019), „je nevyhnutelné, aby se centrem výuky mateřského jazyka stalo rozvíjení komunikačních dovedností žáka a aby poznávání jazykového systému, jazykových norem, pravidel a prostředků bylo ve službách hlavního cíle, tedy rozvíjení komunikační kompetence žáka“ (s. 24). Podobně Štěpáník & Šmejkalová

⁷ Mezi hlavní cíle *Strategie 2030+* (2020) a umožnění rovnocenného vzdělávání s maximálním potenciálem rozvoje všem (s. 5).

⁸ Rozvíjí tak rovněž vědomé užívání jazykového systému, jímž se konkrétněji zabýváme v kapitole 2.1.2.

(2017) zdůrazňují důležitost komunikačně-sémantického rozměru učiva, tedy fakt, že veškeré učivo by mělo mít komunikační přesah a tím poukázat na využití daných jevů v praxi (s. 99).

Štěpáník v časopise *Pedagogika* (2020) zmiňuje, že podstatnou součástí výuky českého jazyka je „komunikační potřeba žáka jako každodenního uživatele jazyka, funkce jazykových prostředků v komunikaci, jejich užití a jejich reflexe žáky jako uživateli jazyka“ (s. 18). Rovněž však zdůrazňuje, že komunikační přístup neznamena přístup agramatický, neboť žák vědomě poznává jazykový systém vedoucí ke komunikačnímu vyústění (s. 20).

Na základě příspěvku Ondřeje Hausenblase v rámci odborného semináře Katedry českého jazyka PedF UK a Jazykovědného sdružení ČR zaměřeného na kritická místa ve výuce českému jazyku z roku 2013 můžeme usuzovat, že problémem výuky českého jazyka je především neschopnost přenášet „znalosti nacvičené v učebnicích a školních projevech do projevů autentických“ (Hájíčková, 2014, s. 147). Nutností výuky českého jazyka je tedy aplikovat jazykové poznatky v komunikačních situacích.

Liptáková (2011) uvádí, že ve výuce slovenského jazyka rovněž začalo být na základě zjištění v komunikační i pragmatické stránce výuky jazyka v primárním vzdělávání akcentováno „rozvíjanie komunikačných zručností žiaka s oporou o základné poznanie jazykového systému“ (s. 22). Explicitní znalost jazykového systému se tak stala nástrojem pro kultivaci řečového projevu a podstatou je rozvíjení komunikační i kognitivní kompetence žáků (s. 22–23).

Mezi základní principy slovenské didaktiky jazyka i literatury je řazen princip komplexnosti, v jehož rámci jsou zmiňovány úrovně (a) kompetenční, (b) mezipředmětová a průřezová, (c) mezisložková a (d) vnítrusložková. Klade důraz (a) na rozvoj kompetencí komunikační, literární i ostatních, (b) v rámci průřezové úrovně se soustředí na komplexní percepci reality, která je přirozená⁹, a také na rozvoj čtenářské gramotnosti, a (c, d) vyzdvihuje důležitost propojení mateřského jazyka, výchovy komunikačně-slohové a literatury vzhledem ke komplexnosti. Mezi další principy následně patří princip komunikačně-kognitivního přístupu, princip orientace na žáka,

⁹ Liptáková et al. (2011) se ve své publikaci soustředí na primární vzdělávání.

ten má reflektovat vývoj dítěte a jeho úroveň literární či čtenářskou. Podstatné teze představují v didaktice jazyka rovněž aktuálnost lingvistických poznatků, kultivace řečového projevu v souvislosti s kulturním rozvojem či jednota poznání a zážitkovosti. (Liptáková, 2011, s. 46–50)

Höflerová (2006), předesílá, že komunikační princip může vést také ke komplexnosti, a tím podpořit integraci jednotlivých složek předmětu český jazyk a literatura. Jako efektivní poté jmenuje využití dialogu i aplikaci vnitropředmětových vztahů neboli jednotlivých složek českého jazyka a literatury (na úkor těch mezipředmětových; s. 45–46).

Komunikační přesah rovněž na žáky působí motivačně. Motivace je jedním ze primárních předpokladů pro úspěšnost žáků v učení se nových poznatků a ve vztahu k učení její hlavní zdroje představují jak potřeby poznávací a výkonové, tak sociální. (Štěpáník & Šmejkalová, 2017, s. 48–50)

Za základní koncepci výuky jazyka tedy na základě výše zmíněných přístupů můžeme považovat propojení jednotlivých složek jazyka, a cílit jak na rozvoj kompetence kognitivní, tak na integraci té komunikační. Důležité je propojit poznatky o jazyce s prací s reálnými komunikáty s cílem dosáhnout komplexnosti poznání.

1.2 Komunikační přístup ve výuce cizího jazyka

Dle Mitchellové (1994, s. 33) se komunikativní přístup k výuce cizího jazyka skládá z různých nápadů a zdrojů, jež ústí z dobré praxe a reflektují komunikační kompetenci. Ta se skládá z kompetencí gramatické, diskurzivní, sociolingvistické a strategické (Canale, 1983 dle Mitchellové, 1994, s. 34–35). Podstatné je tedy ovládat jak složku lingvistickou, výslovnost, syntax i slovní zásobu, tak pravidla struktury delších textů a konverzací, využívat řeč a styl adekvátní k nejrůznějším situacím i znát pragmatická pravidla vedoucí k úspěšné komunikaci (ibid.).

Na rozdíl od jiných tradičnějších metod není komunikační přístup tak ukotvený a vznikl kvůli poptávce po netradičním vzdělávání, reagující na nové situace (ibid.). Jedná se o praktičtější přístup k vyučování, který je využíván pro méně akademické žáky (s. 35). Odpovědi na otázky při hledání vhodného, komunikačně orientovaného syllabu byly nalezeny také v pragmatice a Austinových řečových aktech (s. 35–36).

Komunikační přístup do hodin cizího jazyka vnesl větší důraz na poslech a mluvení a rovněž se zaměřil na důležitost simulací a ztvárňování rolí za účelem reprodukce zkušenosti; prezentována je též důležitost přirozenosti a aplikace postupů z učení se mateřského jazyka. Aktivita v hodinách mají využívat jazyk smysluplně a komunikačně úspěšně raději než jazykově správně, ponechávat prostor pro chyby, které jsou přirozenou součástí nabývání jazyka a mají se primárně orientovat na nenahraditelnou jazykovou zkušenost, jakkoli by měly poskytovat také základ jazykové analýzy a gramatiky. (Mitchell, 1994, s. 37–38)

Učení se jazyku zahrnuje práci s chybou a problémem, jenž lze rovněž využít pro komunikační účely. Efektivní vzdělávání by mělo odpovídat potřebám a zájmům jednotlivých žáků, kteří by měli přijmout zodpovědnost za svůj pokrok na základě učitelem usnadněného procesu učení se jazyku. Podporovány by vedle individuálních činností měly být také párové a skupinové práce založené na diskusi, reflexi a sebehodnocení. Využité materiály by měly být rozmanité a autentické¹⁰, zároveň ale také relevantní ke vzdělávacímu procesu a žákům přístupné. (Mitchell, 1994, s. 39–40)

Jako jeden z nejzákladnějších problémů tohoto přístupu je uvedena gramatika, jelikož v průběhu vzdělávacího procesu nemůže být jazyk plně zvnitřněný natolik, aby se žák dovedl vyjádřit samostatně, originálně, gramaticky správně a adekvátně k dané situaci zároveň. Stále se tedy jedná o opakování jistých frází a struktur (Mitchell, 1994, s. 41). Dalším úskalím je, že upozaděno může být čtení a psaní, jelikož jsou reálné komunikační účely a aktivita žáků zdůrazňovány především v mluvení a poslechu (ibid.).

Komunikační přístup je nutné rovněž kombinovat s dalšími metodami a přístupy, aby výuka byla efektivní a plnila všechny vytyčené cíle a odpovídala rozličným potřebám žáků.

¹⁰ Měly by využívat reálný jazykový materiál (např. články z novin, reálné rozhovory atd.; Mitchell, 1994, s. 40).

2 Rozvoj myšlení

Jednou z nejpodstatnějších součástí výuky českého jazyka je bezpochyby rozvoj myšlení žáků. Ten je dle Štěpánika & Šmejkalové (2017) podporován prací s abstraktními jednotkami v jazyce, které podněcují rozvoj myšlení abstraktně-logického (s. 40).

Jedním ze základních stavebních kamenů moderní didaktiky je Bloomova taxonomie cílů z roku 1964 revidovaná v roce 2001¹¹ (Byčkovský & Kotásek, 2004), která uvádí jednotlivé fáze učení žáků na základě kognitivních procesů při učení. Základem je šest kategorií reprezentujících kognitivní úrovně, mezi něž patří „znalosti, pochopení, aplikace, analýza, syntéza a hodnocení“ (s. 231). Bloomovo hierarchické uspořádání těchto kategorií je založeno na „náročnosti a komplexnosti kognitivních procesů“ (s. 231), revidované pojetí se více zaměřuje na komplexní pojetí a vyzdvihuje propojování jednotlivých kategorií (Hudecová, 2004, s. 278). Mezi nejnižší složku kognitivních procesů na základě revidované taxonomie patří zapamatování, následuje porozumění, aplikace, analýza a hodnocení a za nejvýše postavenou součást je považována tvorba (Byčkovský & Kotásek, 2004, s. 237). Novější verze dokumentu také apeluje na to, aby si žák uvědoměle osvojil strategii myšlení, řešení problémů a učení (Hudecová, 2004, s. 278).

Revidovaná Bloomova taxonomie vyzývá k tomu, aby bylo ujasněno, kterým podstatným dovednostem se mají žáci během školní docházky naučit a aby jim opravdu porozuměli, čímž také apeluje na volbu vhodných výukových prostředků (srov. Byčkovský & Kotásek, 2004, s. 234).

2.1 Konstruktivismus ve výuce českého jazyka

Konstruktivismus¹² ve výuce představuje aktuální téma a reprezentuje snahy zlomit výuku transmisivní, která je kritizována již od 19. století (Zormanová, 2012, s. 10–11). Pozornost je obrácena na „proces konstruování poznatků učícím se subjektem“, mezi hlavní cíle poté patří aktivní činnost žáků a práce s žákovskými prekoncepty (s. 11).

¹¹ Revize byla uskutečněna Andersonem a Kratwohlem.

¹² Konstruktivismu se věnuje například Štěpáník (2020). Ve své studii uvádí, že „teorie konstruktivismu je v současnosti zásadním zdrojem inovací ve vzdělávání (Janík, 2013; Reich, 2012)“ (s. 7).

Chceme-li dosáhnout komunikačně a situačně orientované výuky, nesmíme vedle redukce obsahu a didaktické transformace opomenout také volbu vhodné formy práce. Jak Štěpáník (2020, s. 20) naznačuje ve své studii, zahraniční způsoby výuky mateřského jazyka jsou založeny na konstruktivismu a textocentrismu a aktivně do vzdělávacího procesu zapojují žáka. Jeho činnost je nutné podpořit za účelem osvojení učiva, neboť, jak je známo, „zhruba 10 % toho, co jsme četli, 20 % toho, co jsme viděli, 50 % toho, co jsme viděli a slyšeli, 70 % toho, co jsme řekli, a 90 % toho, co jsme řekli a udělali“ (Štěpáník & Šmejkalová, 2017, s. 43). Pro osvojení učiva je nutné žákům poskytnout podklady, jež je přivedou k práci s obsahem, během níž problematiku budou muset zkoumat a analyzovat ji. Taková úloha by vždy měla mít komunikační vyústění, aby vedla k naplnění cílů stanovených RVP¹³.

Velice důležitá je v hodinách českého jazyka práce s textem. Nehovoříme však pouze o dílnách čtení a psaní, nýbrž o celkovém přístupu k výuce českého jazyka. Jak zmiňují Štěpáník & Šmejkalová (2017, s. 76), práce s textem je pro výuku podstatnou záležitostí, aby žákům nebylo vše předáváno redukovane. Mnohdy v důsledku nepříliš časté práce s textem dochází k úpadku čtenářství, porozumění textu a také vlastního zapisování poznatků díky okopírovaným listům (ibid.).

Například Locke (2010, s. 4) tvrdí, že gramatika by měla sloužit jako metajazykový pojem, který generalizuje abstraktní jazykové znalosti. Podobně Myhill, Watson & Newman (2020) uvádějí, že vyučování gramatiky nutně neznamená zlepšení dovednosti psaní a že by se tyto dvě složky měly vyučovat současně, čímž dojde k rozvoji metalingvistického porozumění fungování a strukturování textů (s. 2). Není totiž podstatný jen obsah, nýbrž i forma (s. 16) a znalost metajazyka je podstatným prvkem k dosažení úspěšného psaní (s. 7). Rovněž je zdůrazňována důležitost a přínosnost funkčního přístupu vytvořeného Hallidayem, ten se zabývá významovou složkou gramatiky a vztahem formy a významu spíše než tradičním přístupem (orientovaným pouze na formu), zaměřuje se rovněž na interakci roviny textové a lexikální a jazyk vnímá spíše jako prostředek než jako stanovená pravidla (s. 4). Obecně tedy můžeme říci, že gramatika a využití metajazyka je podstatnou součástí výuky jazyka. Současně by však poznatky o jazyce měly

¹³ viz kapitola 1

být využity ve psaní a práci s textem. Tato myšlenka podporuje důležitost integrované výuky jazyka, slohu a komunikace (respektive literatury).

Hájková (2011) v konstruktivistickému přístupu vidí cestu, a to především v soustředění se „na proces konstruování poznatků pomocí konfrontace nových informací s původními prekoncepty žáka“ a následném hledání nejvhodnějších strategií a tvorbě efektivních edukačních postupů (s. 12–13). Tento přístup k výuce může tedy znamenat vhodný postup k budoucímu směřování didaktiky českého jazyka.

Štěpáník, Krčmářová & Polčáková (2020) uvádějí, že „efektivní postupy výuky mateřského jazyka jsou založeny na konstruktivistických principech, kladou důraz na aktivitu žáka, jeho komunikační potřeby, vycházejí z žákových prekonceptů jazykových fenoménů a fungování jazykového systému a především zasazují poučení o jazyce do komunikačně-funkčního rámce, a to nejen analyticky, ale též produkčně“ (s. 6).

Jak prezentují Štěpáník & Šmejkalová (2017): „Motivačně nepůsobí úkoly rutinní, úkoly, u nichž žák předpokládá svůj neúspěch, nebo ty, o kterých ví, že nebudou pomáhat dalšímu učení a nepřispějí k pokroku. Dle Rheinberga et al. (2001, s. 163) je zásadní, nakolik žák v učební situaci spatřuje **užitečnost pro reálný život**“ (s. 49). Jako prostředek pro podporu dlouhodobé motivace je uveden záběr na „univerzální lidské potřeby – zvědavost, potřebu být kompetentní, potřebu autonomie v činnosti, potřebu svobody myšlení, potřebu odporovat atd.“ (ibid.). Věříme, že právě konstruktivistický přístup k učivu může představovat činnost motivační a podpořit jejich zvědavost, čímž může napomoci rovněž k motivaci žáků. „Základní motivací v našem předmětu je, když žákům ukazujeme **využitelnost poznatků v jejich komunikační praxi**, v reálném životě – na textech psaných, mluvených, při produkci jejich vlastních komunikátů“ (s. 50).

Důležitou součástí konstruktivistického přístupu je třífázový model E-U-R (evokace – uvědomění – reflexe), který je součástí RWCT „(*Reading and writing for critical thinking*; Čtením a psaním ke kritickému myšlení)“, zahrnuje jak práci s textem ve fázi uvědomění, tak evokační aktivity před čtením textu, které slouží k navození zájmu o následující učivo a propojení se životem žáků, a reflexi na závěr, která napomáhá ukotvení nabytých poznatků (Štěpáník & Šmejkalová, 2017, s. 51).

„Díky třífázovému modelu učení si žáci zapamatují učivo na delší dobu, jsou aktivnější ve vyučovacím procesu a více motivováni k učení, projevují vyšší míru tvořivosti a jejich schopnost tvořivé práce a tvořivého myšlení je rozvíjena, jsou rozvíjeny také komunikační dovednosti žáků, podporuje se u nich schopnost týmové práce a kooperace, žáci si osvojují dovednost pracovat s informacemi, samostatně vyhledávat důležitá fakta“ (Petrasová 2002, cit. dle Zormanové, 2012, s. 115).

Dle Zormanové (2012) představují metody kritického myšlení „nástroj, který vede u žáků k porozumění učiva, k odhalování vztahů mezi jednotlivými osvojenými jevy a fakty, k vytváření názoru na danou problematiku a celkově k hloubkovému učivu“ (s. 113). Řadíme mezi ně metody třífázového modelu učení, brainstormingu, myšlenkové mapy, I. N. S. E. R. T., pětílístek, předvídání, řízené čtení, zpřeházené věty, volné psaní, vím – chci vědět – dozvěděl jsem se či podvojný deník (s. 114). Tyto metody jsou vhodné spíše pro výuku literární složky, také ke složce jazykové je však možné je využít (např. třífázový model či brainstorming; srov. Štěpáník & Šmejkalová, 2017, s. 51).

S konstruktivistickým přístupem rovněž souvisí induktivní metoda, která žáky nutí zamyslet se nad danými jevy a vyvodit jejich význam z textu, neboť při ní žáci sami pracují s textem, vyhledávají dané jevy, poznávají je a pracují s jejich sémantikou (srov. Štěpáník & Šmejkalová, 2017). Navíc, jelikož se každodenně žáci pohybují v komunikační praxi, je přirozené takto s jazykem pracovat a těchto myšlenkových procesů využívat (Štěpáník, Krčmářová & Polčáková, 2020, s. 7).

S indukci souvisí aplikace badatelských a problémových úloh, neboť, jak již bylo zmíněno výše u motivace a nutnosti neaplikování rutinních úloh, na žáky působí motivačně, zajímavě a podněcují jejich zájem o poznání.

2.1.1 Žákovské prekoncepty

Práci s žákovskými prekoncepty můžeme zařadit mezi základní stavební kameny výuky českého jazyka, neboť již dítě, které nastupuje do školy, si s sebou nese jakožto rodilý mluvčí jistou jazykovou výbavu a povědomí o tom, jak je jazyk využíván. Žák základní školy na střední školu již přichází vybaven určitým lingvistickým povědomím. Je úkolem střední školy toto poznání rozvíjet a pojmenovávat jej metajazykem (srov. Štěpáník et al. 2020, s. 11).

Například k problematice implicitní znalosti gramatiky se vyjadřuje publikace *English for the Natives: Discover the Grammar You Don't Know You Know* (Ritchie, 2013), ve které autor tvrdí, že všichni mluvčí anglického jazyka mluví správně, dokonce je označuje za gramatické génie, neboť je to jejich běžně používaný jazyk v přirozené komunikaci, zároveň však říká, že nikdo není bezchybný (ibid.). Apeluje na přirozenou znalost jazyka (ibid.).

Vališová & Kasíková et al. (2007) jako rozdíl mezi prací s prekoncepty oproti práci bez předchozí předpokládané znalosti žáků uvádějí dělení na konstruktivní a transmisivní vyučování. Transmisivní vyučování je tedy založeno na třech aspektech:

„1. Žák neví;

2. Učitel ví (je garant pravdy);

3. *Intelligence je prázdná nádoba*“ (Vališová & Kasíková et al., 2007, s. 122).

Konstruktivní výuka oproti tomu vyzdvihuje: 1. žákovu znalost (tedy prekoncepty); 2. učitele, který „vytváří podmínky pro to, aby každý žák mohl dosáhnout co nejvyšší úrovně rozvoje (garant metody)“ (Vališová & Kasíková et al., 2007, s. 122); 3. inteligenci jako oblast, která pro své obohacení a modifikaci vyžaduje restrukturalizaci, počítá s růzností a zkušenostmi dítěte i jeho rodiny či komunity (ibid.). Pracuje tedy s poznáním i pokrokem žáků a pro výuku využívá sociálního učení (s. 123).

Jazykové prekoncepty

Jazykový prekoncept slouží k vyjádření potřebných myšlenek mluvčího a znamená znalost mateřského jazyka a jeho fungování na úrovni komunikační. Tento prekoncept se u mluvčích vyvíjí již u dětí, jedná se o zkušenost v rámci různých komunikačních situací. (Štěpáník & Slavík, 2017, s. 60)

Dle Dolníka (2010; dle Štěpáníka & Slavíka, 2017, s. 61) je možné vymezit jazykový rozum neboli složku kognitivní, afektivní složku jazykového citu a jazykové jednání čili složku konativní. Souhrnně toto můžeme nazvat jazykovým povědomím, nejedná se však o vědomé užívání jazyka ani schopnost jazyk analyzovat a pojmenovávat na úrovni metajazyka a jedná se tedy o jazykovou znalost implicitní (Štěpáník & Slavík, 2017, s. 62).

„Je proto úkolem školy převádět neuvědomělé (implicitní či tacitní) znalosti na znalosti uvědomělé, aby byl žák jako uživatel jazyka schopen zdůvodněně vybírat ze složitého inventáře jazykových prostředků fungujících jako systém ty, které nejlépe slouží jeho komunikačním potřebám a nejlépe vyhovují jeho komunikačnímu záměru. Žák je pak schopen na základě poznání jazyka vědomě rozpoznávat hodnoty vlastního užívání jazykových prostředků.“ (Štěpáník & Slavík, 2017, s. 62).

Žák tedy za spolupráce s učitelem dovede objevovat jazyk na úrovni lingvistické (Štěpáník & Slavík, 2017, s. 62). Následně tedy dochází k uvědomělému užívání jazyka, který žák zná ze své běžné, každodenní komunikace. Stejně tak dochází k aplikaci metajazykového poznání a uvědomění užití konkrétních prostředků ve specifických komunikačních situacích.

2.1.2 Rozvoj vědomého užívání jazykového systému

Vzhledem k výše zmíněným žakovským prekonceptům je třeba také hovořit o rozvoji jazykového vědomí a uplatňování metajazyka. Podstatnou součástí jazyka, kterou má škola žákům předat, je schopnost „vědomě vybírat ty jazykové prostředky, které nejlépe slouží jeho komunikačnímu záměru a jsou adekvátní komunikační situaci, a svou volbu sobě či ostatním zdůvodnit“ (Štěpáník, 2020, s. 14). Tyto cíle jsou ostatně rovněž součástí RVP, např.: „volí prostředky adekvátní komunikační situaci“ (RVP SOV 68-43-M01 Veřejnosprávní činnost, 2020, s. 17). Rozvoj komunikační kompetence tedy zřetelně vyplývá z potřeby ovládat jazykové prostředky, čímž se nabízí nutnost explicitní výuky jazyka a propojení jazykových prekonceptů s koncepty (Štěpáník, 2020, s. 14–15).

Znalost a vědomé užívání jazykového systému tedy patří mezi základní požadavky k dosažení schopnosti komunikovat nejen jazykově správně, nýbrž také vhodně s ohledem na komunikační situaci, a tedy také vzhledem k příjemcům jazykových i psaných projevů, na které daný komunikát působí. Je tudíž žádoucí, aby žák díky znalosti jazykového systému, dovedl účinně využít svého jazykového umu s cílem požadovaného účinku na adresáty (srov. Štěpáník, 2020, s. 15). Mezi kompetence, kterými by zkušený uživatel jazyka měl disponovat, řadí (s. 16) kompetence jazykové, sociolingvistické, sociokulturní, jazykovědné a diskursivní.

Jak prezentují Styblík & Čechová (1998, s. 93), důležité je zacílení nikoli jen na formální, nýbrž i na sémantickou složku jazyka, která není tak jednoduše přístupná a na první pohled uchopitelná. Jelikož se jedná o dva propojené celky, nelze ani jednu z nich vypustit a vedle sémantického přístupu velkou roli hraje taktéž hledisko psycholingvistické, které se pojí k mimojazykové realitě a projevuje se orientací na proces tvorby textu (ibid.). ke stránce významové by měly směřovat všechny jazykové roviny (ibid.). Jazykový prostředek by měl být posuzován vzhledem ke své funkci v rámci jazykového projevu, jelikož mimojazyková realita představuje neodmyslitelnou součást komunikátu.

Co se týče zahraničních přístupů z anglofonního prostředí, rovněž například Hancock & Kolln (2010, s. 21) prezentují, že ve Spojených státech amerických již delší dobu dochází k potírání tradičního přístupu ke gramatice se snahami věnovat se ve výuce jazyku více procesu a kontextualizované gramatice namísto orientace na výsledný produkt

a gramatiku formální. Brání se však úplnému agramatismu, neboť komunikáty musí být založeny mimo jiné také na správnosti a pomyslnému standardu, které by měly být splňovány a dodržovány (s. 33). Navrhují, aby gramatika byla vyučována progresivně v rámci účinnosti textu a tvrdí, že by nemělo být otázkou, *zda* vyučovat gramatiku, nýbrž *kdy* a *jak* (s. 36).

Ritchie (2013), který ve své publikaci vyzdvihuje jazykové prekoncepty, též oponuje tradičnímu, vědeckému předávání gramatiky a ve své publikaci se snaží rodilým mluvčím gramatiku přiblížit pohledem EFL¹⁴, tedy tak, jak bývá vysvětlována žákům, kteří se učí angličtinu jako cizí jazyk. S tím souvisí také využití kontextu a vysvětlení funkce daných mluvnických jevů.

Z argumentů souvisejících s rozvojem myšlení i vědomým užíváním jazykového systému vyplývá, že tradiční pojetí výuky nikterak nemůže přispívat nabytí požadovaných znalostí a schopností v jazyce (srov. např. Štěpáník, 2020, s. 16). Věříme, že vzhledem k tomu, že studiem jazyka má žák nabýt schopnosti vyjadřovat se jazykově správně a vhodně v souladu s komunikační situací, není možné aplikovat pouze vědecké přístupy ke vzdělávání, nýbrž je nutné zaměřit se na komunikační pojetí výuky a práci s jazykovými prekoncepty. Štěpáník, Krčmářová & Polčáková (2020) na základě Bloomovy taxonomie usilují, „aby obsah výuky českého jazyka měl komunikační přesah a sloužil rozvoji myšlení žáka ve smyslu kognitivních operací vyšší náročnosti“ (s. 6).

Dle našeho názoru s tímto úzce souvisí implementace integrované výuky složek jazykové a slohově-komunikační (ideálně pak také literární¹⁵). Kýženého efektu totiž vzhledem k Bloomově taxonomii cílů jistě není možné dosáhnout např. užitím dekontextualizovaných a izolovaných cvičení. Nelze totiž pouze očekávat, že si žák bez využití kontextualizovaných cvičení a vhodných metod nabyté poznatky samovolně převede do svého jazykového vědomí a bude schopen je aktivně vhodně využívat v různých komunikačních situacích.

¹⁴ zkratka pro English as a Foreign Language (neboli angličtina jako cizí jazyk)

¹⁵ Integrace jazykově-komunikační výuky s výukou literatury však není, vzhledem k rozsahu, předmětem této diplomové práce. Zjištění z této oblasti by však jistě byla pro výuku českému jazyku a literatury velice přínosná.

2.2 Obsahově zaměřený přístup

Jestliže má výuka rozvíjet myšlení žáků, nemůže z podstaty věci být obsahově vyprázdněná. Za základní součást kvalitní výuky považují Slavík & Janík (2013, s. 159) obsahově zaměřený přístup, ve kterém zvládnutí obsahu žákem může fungovat jako měřítko kvality výuky, neboť nelze vyučovat bez obsahu.

Důležitá je také didaktická transformace obsahu ve výuce, kterou je třeba odůvodňovat. Důraz je kladen na aktivitu žáků a vlastní uvědomělé práci s obsahem, ten je realizován různými způsoby a „zahrnuje všechny procesy a výsledky interpretací nebo učení, všechny pojmy a všechna určení významu.“ (Slavík & Janík, 2013, s. 159–160)

Pro didaktickou transformaci obsahu je důležité poznávání učiva v rámci vztahů, neboť podstatné je aktivní zapojení žáka do vyučovacího procesu, nikoli o „předávání znalostí od aktivního učitele k pasivnímu žákovi.“ (Skalková, 2007, s. 135–136).

„Při analýze obsahu učiva má učitel na mysli nejenom věcné znalosti, ale i operacionální, procesuální znalosti, které jsou z hlediska žáků formulovány v pojmech schopností a dovedností. Učivem se stává rozvíjení schopností žáků analyzovat, srovnávat, klasifikovat, užívat indukce a dedukce, shrnovat text, plánovat vlastní činnosti, experimentovat, zpracovávat protokol o pozorování či experimentu, formulovat hypotézu, kriticky hodnotit výsledky vlastní práce aj.“ (Skalková, 2007, s. 136)

Podstatné je, že o obsahu musíme uvažovat jako o jevu dynamickém, neboť se děje díky mezilidské komunikaci a společné činnosti, což můžeme sledovat například v porozumění a dorozumění (Slavík & Janík, 2013, s. 161). Pokud tedy hovoříme o obsahu, nejedná se jen o prosté memorování učiva. Učitel vždy musí vycházet z obsahu, který musí umět didakticky zpracovat, aby jej mohl předat žákům, čemuž napomáhají oborové didaktiky (s. 164). Za účelem kvalitně didakticky zpracované výuky se má učitel soustředit na tvorbu úloh, díky kterým se žáci seznamují s učivem, podporovat je v práci s nimi a zprostředkovávat kontextualizovaný obsah (s. 168).

Prostřednictvím obsahově zaměřeného přístupu rovněž žáci mohou hlouběji pochopit obsah – zejména tak, že s ním budou sami pracovat, objevovat jej (Slavík & Janík, 2013, s. 178). Toto může vést k potírání tzv. mělkých znalostí, a naopak k posilování vnímání souvislostí. Tento přístup rovněž vede ke zkvalitnění výuky (ibid.). Podstatná je psychodidaktika i ontodidaktika, důležitou roli pak hrají intencionalita, kontextovost, ale i schopnost generalizace a dekontextualizace obsahu pro pochopení potíží s učivem (ibid.).

2.3 Integrace složky jazykové a slohově-komunikační (respektive literární)

Integrace složky jazykové (mluvnické) a komunikačně-slohové je v dnešní době jedním ze základních pilířů současného didaktického směřování ve výuce českého jazyka (srov. Štěpáník, Liptáková, Szymańska, Čechová ad.). Ostatně, ke snahám integrovat tyto dvě složky dle Štěpáníka, Liptákové & Szymaňské (2019, s. 23) docházelo již ve *Vyučování slohu* Marie Čechové z roku 1985 (Praha: SPN), neboť práce s jazykovým učivem má vždy mít komunikační vyústění (Štěpáník, Liptáková & Szymańska, 2019, s. 24). Rovněž je zmiňována např. práce O. Chlupa¹⁶, ve které tvrdí, že je třeba navazovat na žákovské prekoncepty, a dbá na využití problémového vyučování i induktivního přístupu (s. 27)¹⁷.

Podstatným jevem ve výuce češtiny jakožto mateřského jazyka by měla být funkčnost jazykových prvků v rámci komunikační situace. Podle Štěpáníka et al. (2020, s. 9) dochází od 80. let nejen v didaktice českého jazyka obecně k aplikaci komunikačně zaměřené integrační výuky mateřského jazyka. Výsledkem je, že se „didaktika mateřského jazyka snaží integrovat poznatky více vědních disciplín a zároveň se soustředí na celý souvislý proces osvojování a utváření poznatku žákem“ (s. 9). Důležitým faktem však je, že „vzdělávání nemůže probíhat bez obsahu, a tudíž že kvalitní výuka nemůže být obsahově vyprázdněná“ (ibid.)¹⁸.

¹⁶ 1956, Odpověď na memorandum VIII. sekce ČSAV o vyučování jazykům na všeobecně vzdělávacích školách. *Učitelství noviny*, 9. 8. 1956, s. 3 cit. Štěpáník a kol. 2020, s. 27.

¹⁷ Více o historii a proměnách přístupů k výuce českého jazyka a komunikace např. viz Štěpáník, Liptáková, Szymańska (2019). Vzhledem k tématu a zacílení této práce se nebudeme tímto zabývat příliš dopodrobna.

¹⁸ Zde opět narážíme na obsah učiva (viz kapitola 2.2).

„Oddělení jazyka a komunikace představuje jeden z naprosto základních problémů, který my teď v naší škole máme a na kterém potřebujeme pracovat,“ říká Štěpáník ve webináři projektu SYPO (2021, 12:40) a apeluje na propojení znalostí jazyka a o jazyce s komunikací. Podstatou je funkce jednotlivých jazykových jevů a snaha využití v komunikaci.

Liptáková et al. (2011) ve svých principech, ač orientovaných na žáky primárního vzdělání, uvádějí nutnost propojení jazykové, slohově-komunikační a literární složky: „*Touto integračnou úrovní sa reflektuje komplexná povaha komunikačného procesu, integrita jednotlivých funkcií jazyka (od poznávacej, komunikačnej, národno- a kultúrnoreprezentatívnej až po estetickú), integrita rozvíjania recepčnej a produkčnej textovej kompetencie*“ (s. 46). Jsme přesvědčení, že tyto teze jsou rovněž aplikovatelné na žáky vyšších stupňů vzdělání.

Na zachování komplexnosti všech složek týkajících se výuky jazyka upozorňuje např. Höflerová (2006, s. 44), nemělo by docházet k prostému dělení na jazykovou výchovu, slohovou a komunikační výchovu a literární výchovu tak, jak je tento předmět rozdělován v RVP. Dodává, že snaha komplexnosti v rámci vyučovacích hodin může vést k větší oblibě předmětu jako takového a následně k motivaci se jím zabývat (ibid.). Jako pojící prvek těchto složek by měl fungovat komunikační přístup (s. 45).

Co se týče zahraničních publikací, například dle Locke (2010) se u amerických lingvistů objevují názory, že by se k výuce jazyka mělo přistupovat z hlediska celostního, antigramatického (gramatika by dle jejich názoru měla být zahrnuta pouze minimalisticky), například skrze výuku literatury (s. 2).

Využití uměleckého textu ve výuce a propojení jednotlivých součástí předmětu český jazyk a literatura zdůrazňuje například Höflerová et al. (2006): „Součástí procesu literárního vzdělávání je úsilí učitele vést žáka k mimo jiné k poznávání struktury textu literárního, tzn. pomoci mu proniknout do jeho plánu jazykového, tematického a kompozičního“ (s. 78). Pro práci s textem je důležitá nejen analýza a interpretace, nýbrž také porozumění literární intenci autora (ibid.).

Výše zmíněné argumenty nás dovádějí k závěru, že složka jazyková, slohově-komunikační a literární představují pomyslnou spojenou nádobu. Tato skutečnost by dle nás měla být reflektována nejen v hodinách českého jazyka a literatury, avšak také v učebnicích, ze kterých výuka tomuto předmětu vychází a které mají být oporou.¹⁹

Co se týče dobrých příkladů z praxe, složka jazyková, slohová a komunikační je propojována například v metodické příručce zaměřené na český jazyk a literaturu *Možnosti integrace ve výuce českého jazyka* projektu SYPO, jež kvůli nedostatku vhodných a kvalitních výukových materiálů, které by rozvíjely komunikační kompetence žáků, nabízí způsoby, jak pracovat s učivem (Štěpáník, Krčmářová & Polčáková, 2020, s. 4). Lze v ní vyhledat inspirativní práci s textem pro všechny stupně vzdělání (srov. ibid.).

Tato příručka rovněž v úvodu reflektuje kritická místa ve výuce českého jazyka, mezi něž patří atomizace učiva a nepropojenost jazyka s funkcí („aplikace poznatků je zmechanizovaná, formální, bez skutečného porozumění“), nedostatečný důraz na kognitivní vyspělost žáků, nevhodnost některých vybraných výukových metod, neopodstatněnost učiva a nedostačující záměr na funkci jazyka (Štěpáník et al., 2019, s. 11 cit. dle Štěpáníka, Krčmářové & Polčákové, 2020, s. 4–5). Za původ těchto problémů považuje nepropojenost složky jazykové a slohově-komunikační (ibid.).

2.4 Redukce obsahu učiva

V rámci *Strategie 2030+* (2020) je podstatná aktualizace očekávaných výstupů „za účelem výrazného snížení objemu celkového učiva obsaženého ve školních vzdělávacích programech“ (s. 27). Jak prezentují *Hlavní směry vzdělávací politiky ČR do roku 2030+*²⁰ (2019), úmyslem vývoje vzdělávání je redukovat rozsah kurikula a školní vzdělávací programy²¹. Uvádí, že „ačkoli revize a částečná redukce těchto očekávaných výstupů je namístě (...), přetíženost obsahem vzniká především ve školních vzdělávacích programech a používaných učebních materiálech“ (s. 17).

¹⁹ Ačkoli se tato úvaha již částečně vymyká tématu a zacílení této práce, věříme, že by do budoucna mohla být hlouběji reflektována pro další bádání v oblasti didaktiky českého jazyka a mohla by přinést podnětná zjištění a postupy či návrhy vhodné pro realizaci ve výuce.

²⁰ pracovní verze ke dni 11. 11. 2019

²¹ dále jen ŠVP

Výuka českého jazyka²² je v současné chvíli přetížena informacemi, které žáci musí pojmout, zpracovat a reprodukovat, mnohdy bez hlubšího porozumění sdělovanému obsahu a příslušného využití vyučovacích postupů a metod, a často tak není dostatek prostoru k naplňování očekávaných výstupů a rozvoj kompetencí (srov. Štěpáník et al., 2020; *Strategie 2030+*, 2020). Toto je bezpochyby mimo jiné podporováno také koncepcí jednotných přijímacích a maturitních zkoušek či nedostatečnou implementací formativního hodnocení.

„Reálně je tak v současné školské praxi učivo češtiny pojato jako zjednodušená podoba vědeckého jazykového systému – jakási ‚malá lingvistika‘ – a cíle výuky jsou nastaveny směrem k prostému předávání (transmisi) lingvistického poznání žákovi; převažují cíle formálně-poznávací, aniž by byly dostatečně reflektovány skutečné potřeby žáků, tj. rozvoj kognitivních funkcí a komunikačních dovedností.“
(Štěpáník et al., 2020, s. 8)

Jak je patrné ze *Strategie 2030+* (2020), důležité pro výuku je, aby se pozornost nesoustřeďovala primárně na obsah, nýbrž na rozvíjení gramotnosti a kompetencí za využití náročnějších úloh (s. 17). Patří sem také patří poskytování relevantního obsahu v reakci na proměnu prostředí, záběr na „získávání kompetencí potřebných pro aktivní občanský, profesní a osobní život“ (s. 5). Podstatné tedy není reprodukování paměťově nabytých informací, naopak by se učitelé měli zaměřit na tvorbu úloh specializovaných na porozumění, aplikování poznatků z praxe a vzájemnou spolupráci při řešení těchto problémů (ibid.). Cílem je nepřetěžovat žáky informacemi a vést je k hlubšímu porozumění a schopnosti využít učivo v reálných situacích (ibid.).

Jak tvrdí Štěpáník ve svém příspěvku *Konstruktivistické a kognitivně-komunikační paradigma jako východisko koncepce výuky českého jazyka* (2020, s. 6), zabránit vyučování zjednodušených vědních oborů a vyprazdňování obsahů lze předejít didaktickou rekonstrukcí vzdělávacích obsahů, která v podstatě z žáka tvoří rovnocenného partnera

²² Předpokládáme, že tento problém nenastává pouze u tohoto předmětu.

ve vzdělávacím procesu. „To pro praxi vyvolává trojí potřebu: (1) určit klíčové učební obsahy (tedy základní koncepty a principy poznání), (2) zkoumat žakovské a učitelské perspektivy daného obsahu a (3) dle toho designovat a vyhodnocovat učební prostředí“ (Duit et al., 2012, s. 13 cit. dle Štěpánika, 2020, s. 6). Žák na základní škole by se měl rozvíjet ve schopnosti „komunikovat srozumitelně, přiměřeně a vhodně podle komunikační situace a komunikačního záměru“, měl by být také schopen volit vhodné jazykové prostředky a v obou případech se dále rozvíjet na střední škole (s. 10). K aplikaci metajazyka neboli k rozvoji přemýšlení v terminologii by mělo docházet právě na středních školách a vyšších stupních škol základních (s. 11).

Důležitým strategickým bodem pro redukci obsahu učiva je kompetenční pojetí kurikula vycházejícího z inovovaných klíčových kompetencí, přizpůsobení ověřování a testování požadovaných výstupů také u přijímacích či maturitních zkoušek a v neposlední řadě zapojení formativního hodnocení a digitálních technologií do výuky (*Strategie 2030+*, 2020, s. 18). Dle strategické linie 1 s tím samozřejmě bude souviset také změna v obsahu, metodách a formách vzdělávání (s. 22). Obsahová složka vyučování bude muset reflektovat změny ve společnosti „oproti současnosti, kdy jsou žáci přetěžováni informacemi“ (s. 26) a dojde ke snížení objemu učiva, jelikož „učitelé nestíhají probrat povinný obsah a žáci nemají dostatečný prostor si poznatky osvojit, pochopit v souvislostech a aplikovat v reálných situacích“ (ibid.), což vede k neporozumění probírané látky. S tím bude souviset také předdefinování jádrového a rozvíjejícího učiva, které napomůže diferenciaci a podpoří talentované žáky (s. 27).

Vzhledem ke zmíněným strategickým cílům a plánům bude třeba vytvořit nové materiály v podobě učebnic, které budou tyto podstatné záležitosti reflektovat. Toto s ohledem na výuku českého jazyka koresponduje s cílem naší práce, a sice s hledáním inspirace v učebnicích anglického jazyka, které nejsou obsahově tolik zatížené a více se zaměřují na porozumění učiva a získávání schopností a kompetencí, což můžeme vidět v jednotlivých analýzách učebnic jazyka českého i anglického. Štěpáník (2019) ve své habilitační práci²³ tvrdí, že „z hlediska obsahu výuky češtiny kurikulární reforma a zavedení RVP ve většině

²³ Pro tuto diplomovou práci byla využita habilitační práce z roku 2019, neboť v době tvorby tohoto dokumentu nebyly dostupné tištěné zdroje vydání *Výuka češtiny mezi tradicí a inovací* z roku 2020 (Praha: Academia).

změnily máloco“ (s. 9). Nezbyvá než doufat, že *Strategie 2030+* (2019) do výuky vnese nové, komunikačně orientované přístupy a postupy.

3 Typologie cvičení

Vedle výkladu a představení učiva se v učebnicových sadách (ať už v učebnicích, či pracovních sešitech) samozřejmě vyskytují také cvičení, která se soustřeďuje na procvičování a upevňování obsahu i dovedností. Ta jsou podstatná k vytváření nejrůznějších dovedností (intelektových, senzomotorických, pracovních či komunikativních), jelikož pracují s intelektem žáka a nutí jej s probíraným obsahem naložit uvědoměle (Skalková, 2007, s. 166).

Typologie cvičení je pro analýzu učebnic velice podstatnou záležitostí, které se budeme v následující kapitole věnovat. Možností, jak cvičení dělit, je několik.

V kapitole věnované rozvoji myšlení²⁴ jsme se již věnovali Bloomově revidované taxonomii kognitivních cílů, která vymezuje cvičení dle kognitivní náročnosti a komplexnosti do 6 hierarchicky uspořádaných kategorií, a sice na zapamatování, porozumění, aplikaci, analýzu, hodnocení a tvorbu (Byčkovský & Kotásek, 2004, s. 237).

Jelínek (1980, s. 189) dělí cvičení dle několika aspektů, například dle jejich úlohy ve vyučovacím procesu (poznávací, aplikační, prohlubovací, opakovací, kontrolní), obsahu (fónická, lexikálně sémantická, slovotvorná, morfologická, syntaktická, slohová, pravopisná), využitých myšlenkových operací (analytická, syntetická, srovnávací, třídící, zobecňovací) a jazykové formy (písemná a ústní). Podrobněji se pak zaměřuje na způsob cvičení, mezi které řadí opisování, doplňování, obměňovací, modelová, substituční a transformační, modelová, problémová, stylizační a textová, diktát aj. (ibid.).

Čechová & Styblík (1998, s. 71) uvádějí k dělení typologie úloh dle myšlenkových operací ještě cvičení analogická a konkretizační. Poukazují také na Hauserovo dělení dle formy na školní a domácí, tedy dle místa zpracování, dle funkce pak odkazují na vymezení cvičení orientačních, procvičovacích, opakovacích i kontrolních v *Metodice vyučování českému jazyku a slohu* z roku 1967 (s. 70).

²⁴ viz kapitola 2

Hauser (2007) vyděluje cvičení dle jazykových rovin. Z hlediska pravopisu vymezuje cvičení pravopisná (přepisovací, doplňovací, obměňovací neboli transformační, vysvětlovací, konstrukční, vyhledávací a korektury textu), samostatně pak vyčleňuje diktát. V rámci lexikologie poukazuje na cvičení na poznávání synonym mezi izolovanými slovy či na volbu vhodných slov ze synonymické řady, respektive vyhledání výrazů nevhodných (a jejich nahrazení slovy vhodnějšími). Co se týče slovtvorby, upozorňuje na možnost volby cvičení onomaziologických, která se zabývají pojmenováním skutečnosti, a sémaziologických. Ta fungují opačně. V morfologii jsou vypíchnuta cvičení analytická (vyhledávací, určovací, doplňovací, obměňovací, problémová, rozborová), která slouží pro srovnání jednotlivých znaků, a syntetická (konstrukční a modelová, stylizační). K tvarosloví jsou poté řazena cvičení určovací, třídící a konstrukční. U syntaxe jsou zmiňována cvičení syntetická i cvičení zacílená na doplnění a konstruování vět. (Hauser, 2007)

Čechová & Styblík (1998) odkazují také na dělení úloh dle *Vyučování slohu* M. Čechové na „nižší a vyšší (dle míry náročnosti a uplatnění samostatnosti v práci), dále na dílčí (procvičující jednotlivé stránky) nebo komplexní (zaměřená na jazykový jev jako celek)“ (s. 71).

Čechová se ve své publikaci *Komunikační a slohová výchova* (1998) věnuje pracovním postupům a formám v komunikační a slohové výchově, zmiňuje i metody cvičné (s. 126) a rozlišuje cvičení nižšího (ibid.) a vyššího typu (s. 129). Jako nejstarší z hlediska cvičení nižších zmiňuje metodu opisování, která je zcela mechanická, která se nejvíce jako nejvhodnější, jelikož cílem výuky je kladení otázek, které vyžadují delší odpověď ze strany žáků (s. 126–127). Vymezuje také metodu imitační, která nemůže být využita samostatně, jelikož „napodobení v nejvlastnějším smyslu chápeme jako nižší formu slohové výuky, neboť výstavba projevu jak v makrostruktuře, tak většinou mikrostruktuře je zcela závislá na výchozím, vzorovém textu“ (s. 127). Co se týče slohových cvičení typu vyššího, Čechová (1998, s. 130) zmiňuje, že je přínosné postupovat od kognitivně méně náročných cvičení k těm obtížnějším. Jako výchozí činnosti prezentuje pozorování textu, následuje analýza, syntéza a zobecnění poznání, které jsou přípravou na vlastní tvorbu (s. 131.). Nižší cvičení sleduje na rovině věty, vyšší pak na úrovni textu, kam řadí cvičení

stylizační a textová, dále pak korekturní (s. 131–143). Důležitou roli hrají především problémové úlohy, které směřují k rozvoji komunikační kompetence.

Například Kubeková ve své práci *Typy jazykových cvičení a jejich využití ve vybraných učebnicích češtiny pro cizince* (2014) představuje široké spektrum dalšího možného dělení cvičení (např. dle Beneše a Hendricha). Představuje testové třídění na úlohy s otevřenou odpovědí (širokou i stručnou, kterou dále rozvíjí na produkční a doplňovací) a odpovědi uzavřenou (výběrovou, dichotomickou, přiřazovací a uspořádací; s. 47).

Jak však uvádějí Čechová & Styblík (1998), přednost by měla být dána cvičením problémovým před neproblémovými, neboť „optimálnost cvičení je dána tím, zda ho žák provádí se zájmem a úspěšně, ale zároveň s vynaložením přiměřeného úsilí“ (s. 71). To není nutné v případech, jakými je například výuka normě a kodifikaci, kdy si žák naopak vystačí s úlohami doplňovacími, výběrovými, obměňovacími nebo substitučními (ibid.). Je tedy nutné zvolit cvičení vzhledem k povaze vyučovaného obsahu a ideálně pak přivést žáky k hlubšímu poznávání dané problematiky.

3.1 Typologie cvičení dle poznávání (logickomyšlenkových operací)

Tento typ cvičení dle Jelínka (1980, s. 189) vyžaduje zapojení logickomyšlenkových operací.

Cvičení analytická

Hauser (2007) mezi úlohy zapojující analytické myšlení zaměřená na morfologii řadí cvičení vyhledávací, určovací, doplňovací, obměňovací, problémová, rozborová. Tento typ cvičení slouží pro urovnání jednotlivých poznatků (ibid.).

Cvičení syntetická

Dle Hausera (2007) z cvičení orientovaných na syntetické myšlení vymezuje cvičení konstrukční (a modelová) a stylizační. Tato cvičení vyžadují tvořivost i nabyté poznatky, klíčová jsou pro osvojení kompetence komunikační, ve vyšších stupních by se tedy cvičení tohoto typu mělo vyskytovat postupně více (ibid.) Podle Čechové & Styblíka (1998) jsou cvičení syntetická dobrá pro „účelné rozvíjení vět“ (s. 146).

Dále sem patří výše zmiňována cvičení srovnávací, jejichž základem je porovnání jednotlivých rysů a vlastností, třídící, v nichž mají získané poznatky kategorizovat, cvičení zobecňovací, která vedou k jisté generalizaci. Čechová (1998) k Jelínkové (1980) dělení přidává ještě cvičení analogická, na jejichž základě žáci dovedou vnímat fungování konkrétních jevů na základě podobných příkladů, a konkretizační.

3.2 Typologie cvičení dle způsobu

Opisování

Opisování dle Jelínka (1980, s. 190) slouží k nabytí složky audiovizuální, procvičení paměti i práci s chybou na základě vlastní kontroly výsledného produktu. Podle Hausera (2007) cvičení přepisovací slouží k ověření pravopisu.

Cvičení doplňovací

Cvičení doplňovací jsou dle Jelínka (1980, s. 191) podstatná pro rekonstrukci textu či jeho části a slouží mimo jiné k nácviku pravopisu. Jako příklad zmiňuje doplnění slov („*ml-nář*“), slov („*Kdy odjíždí vlak směrem – Praze?*“) i vět („*Železniční tratě se elektrifikují, aby...*“), hovoří však o dalších možných využití tohoto typu cvičení (ibid.). Jako výhodu označuje Hauser (2007, s. 31) časovou úspornost, naopak se však jedná o cvičení izolovaná, a proto je třeba posoudit srozumitelnost cvičení.

Cvičení vyhledávací a určovací, vysvětlovací

Cvičení vyhledávací, určovací a vysvětlovací jsou dle Hausera (2007, s. 32) mnohdy využívány pospolitě či v návaznosti. Mezi úlohy vyhledávací řadí lexikologická cvičení na vyhledání synonym v řadě izolovaných slov, nevhodných i vhodných výrazů (např. ze synonymické řady; s. 42). Tato cvičení rovněž vymezují jako vhodná pro analytickou práci se slovními druhy (s. 81). U vysvětlovacích úloh jako příklad zmiňuje uvedení poznatků do souvislostí či vyložení daného jevu, navazuje na něj konstrukce daných jevů na základě poznatků (s. 32).

Cvičení modelová a konstrukční

Cvičení modelová se věnují práci se schématy vět a analogií. Jejich cílem je napomoci k tvorbě vět i souvětí či upevnit a procvičit probírané učivo. (Jelínek, 1980, s. 194–195)

Cvičení obměňovací

Obměňovací úlohy slouží například při procvičování ohebných slov („*Děti pozorují (čáp a plameňák) a diví se, že neuletí.*“) či jejich stupňování a odvozování („*Kniha je (upřímný) přítel.*“; Jelínek, 1980, s. 192). Hauser (2007, s. 32) tuto kategorii považuje za kognitivně náročnější než cvičení doplňovací a pojmenovává ji rovněž transformační.

Cvičení substituční a transformační

Cvičení substituční, při kterých se konstrukce nemění (např. nahrazení slov slovy jinými), a transformační („nahrazení těsnějšího vyjádření vyjádřením volnějším, nebo obráceně“), při kterých se mění, slouží k práci s textem a mohou být užitečná pro výchovu slohovou (Jelínek, 1980, s. 194). Tento typ úloh může jistě navazovat na cvičení vyhledávací.

Cvičení problémová

Problémová cvičení se straní navození lingvistických poznatků a snaží se o práci s žákovskými prekoncepty, slouží k uvědomění si daných jevů a patří mezi ně také cvičení sémantického typu, která se soustřeďují na vysvětlení významových rozdílů mezi slovy (např. „*Uspořádejte podle různých znaků následující slova několikrát: letět, běžný, bráča, běžec, letuška, bravě, letecký, běžet, letecky, brát, běžně, bravý*“; Jelínek, 1980, s. 193). Hauser (2007) uvádí, že „mají velkou hodnotu pro intelektuální rozvoj žáků a pro uvědomělé osvojování učiva“ (s. 83).

Cvičení stylizační a textová

Cvičení stylizační a textová pracují s vhodnou volbou slov, jejich významem a stylistickou platností. Cvičení textová jsou kognitivně náročná a s texty pracují všestranně (ať už se jedná o jejich rozbor, opravu či práci s kompozicí a jazykovými prostředky). (Jelínek, 1980, s. 195–199)

Dle Čechové & Styblíka (1998, s. 233) mohou cvičení textová obsahovat rovněž jednotlivá cvičení stylizační a zabývají se textem jako celkem včetně jeho složek. „V textových cvičeních se zabýváme výstavbou textu, jeho návazností a usouvztažňováním vět ve vyšší útvary, odstavce, úpravou nebo opravou textu jako celku apod.“, k tomuto typu cvičení přiřazují také cvičení korekturní a konstrukční (ibid.).

Cvičení rozborová

Hauser (2007, s. 83) prezentuje analytická rozborová cvičení jako vhodná pro skupinovou, párovou i individuální práci. V rámci této kategorie spojuje cvičení vyhledávací, určovací, doplňovací, obměňovací i problémová (ibid.).

Diktát

Hauser (2007, s. 34) vedle využití cvičení k ověření pravopisu vymezuje samostatnou kategorii – diktát (dále např. Jelínek, 1980, s. 189). Řadí mezi ně diktát bez přípravy, kdy žáci diktují věty sami, diktát tvořivý, v jehož rámci dochází k obměně učitelova textu, volný, kontrolní i autodiktát, kdy žáci píšou text, který si předem zapamatovali (ibid.). Narozdíl od slohových prací zde dochází pouze k hodnocení pravopisu (s. 36).

Korektury textu

Korektury textu staví Hauser (2007, s. 33) na nejvyšší úroveň procvičování pravopisu. Čechová & Styblík (1998, s. 235) je považují za analyticko-syntetické komplexní úlohy, které zahrnují makrokompozici i mikrokompozici celkové výstavby komunikátu. Čechová (1998, s. 139) pojmenovává korekturní cvičení jako komplexnější kompozičně-stylizační úlohy. Řazena je mezi ně rovněž autokorektura, neboť je podstatné „naučit žáka hledat a nalézat vlastní chyby a nedostatky“ (Čechová, 1998, s. 141; srov. Čechová & Styblík, 1998, s. 235).

4 Postavení učebnic ve vzdělávacím procesu

Učebnice mají ve vzdělávacím procesu i v dnešní době své pevné místo, přestože se využití nejrozšířenějších zdrojů mění v závislosti na rozvoji digitálních technologií. Učebnicové sady představují kurikulární podklad, zdroj informací i materiál pro práci v hodinách. (Sikorová, 2007)

Podobně Červenková (2011) tvrdí, že učebnice vedle využití moderních technologií pronikajících do výuky stále představuje nejrozšířenější druh didaktického textu, „prostředek, který žákům umožňuje vědění a napomáhá učení“ (s. 11).

V učebnicích se uplatňují funkce informační, transformační, motivační, řídicí (kontrolní), systematizační, koordinační, integrační, sebevzdělávací, diferenciační a hodnotové (Sikorová, 2007, s. 14–15). Je tedy možné pracovat s didakticky transformovaným obsahem, který je uspořádán vzhledem k předpokládaným znalostem a cílům výuky, poskytuje prostor pro porozumění i vnitřní motivaci či sebevzdělání žáků a vede k formování jejich hodnot a postojů (ibid.).

Sikorová, Václavík & Červenková (2019) ve svém empirickém výzkumu zaměřeném na výzkum užití učebnic a dalších výukových zdrojů na 2. stupni ZŠ zjistili, že nízká poutavost těchto textů i jejich autentičnost mnohdy vedou učitele k hybridizaci výuky. Ze závěrů výzkumu vyplývá, že jsou pro výuku využívány vlastní texty učitelů a další tištěné i digitální zdroje (ibid.)

„Prostřednictvím práce s textem se učitelky snažily rozvíjet čtenářskou gramotnost žáků, texty mohly představovat východisko pro diskuse, podstatné bylo, aby umožňovaly propojení s praxí a zajišťovaly propojení poznatků z různých oblastí, resp. vyučovacích předmětů. Velmi významná byla pro učitelky také jejich motivační funkce. V případě tohoto zdroje učitelky tedy zdůrazňovaly jeho roli jako didaktického prostředku a zdroje učiva pro žáky.“ (Sikorová, Václavík & Červenková, 2019, s. 123)

Můžeme tedy usuzovat, že učebnice z různých důvodů nemusí představovat jediný a plně dostačující zdroj pro výuku ve školách. Vzhledem k tomu, že se však jedná o důležitou oporu ve výuce, věříme, že by tyto materiály měly reflektovat nejnovější trendy v didaktice a být propracované tak, aby se dokázaly přizpůsobit požadavkům, které jsou na ně kladeny.

4.1 Vybrané učebnicové řady

Za účelem analýzy této diplomové práce byly zvoleny učebnicové řady: *Český jazyk a komunikace pro střední školy* nakladatelství Didaktis a *English File fourth edition*²⁵ a *Solutions third edition* (či *Maturita Solutions third edition*)²⁶ nakladatelství Oxford University Press. Všechny výše zmíněné učebnice jsou určeny pro výuku na středních školách a vyšších stupních gymnázií skládají se z učebnic a pracovních sešitů a mají schvalovací doložku MŠMT²⁷. Volili jsme učebnice novější a především ty, které bývají na českých středních školách aktuálně využívány.

4.1.1 Analyzovaná učebnicová řada – český jazyk, komunikace a sloh

Učebnicová sada českého jazyka nakladatelství Didaktis *Český jazyk a komunikace pro střední školy* je čtyřdílná řada učebnic, ze které byla také později vytvořena zkrácená a zkompletovaná verze *Komunikace v českém jazyce pro střední školy* (skládá se z učebnice [5.] a pracovního sešitu [8.]), určená žákům v průběhu celého středoškolského studia. Zaměřuje se dle RVP na žáky odborného vzdělávání, využita však dle slov autorů může být rovněž pro gymnázia ([7.], s. 2). V této práci se zaměříme na čtyřdílnou učebnicovou sadu *Český jazyk a komunikace pro střední školy*, komponovanou z učebnic a pracovních sešitů (1., 2. a 3.–4. díl; [1.]; [2.]; [3.]; [4.]; [6.]; [7.]).

Dle předmluvy k učebnicím se tyto učebnice snaží představit „češtinu jako součást vyššího celku“ a neustále „poukazovat na to, jak úzce spolu jazyk, komunikace a také sloh souvisejí“. Dále je kladen „důraz na zasazení učiva do širších souvislostí, na jeho soustavnou aplikaci v praxi, na rozvoj komunikačních kompetencí, kompetencí k řešení problémů,

²⁵ dále jen *English File*

²⁶ název dle vydání, dále jen *Solutions*

²⁷ Schvalovací doložky učebnic. MŠMT [online]. Praha: MŠMT, 2020 [cit. 2021-01-30]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/schvalovaci-dolozky-ucebnic>

čtenářské gramotnosti a schopnosti pracovat s informacemi“. Učební materiály podle autorů tedy reflektují každodenní život žáků a jsou jim blízké. ([7.], s. 2)

V učebnicích je vysvětlené konkrétní učivo, přiloženy jsou příklady a otázky k tématu, veškerá cvičení jsou potom součástí pracovního sešitu.

Každá kapitola je v učebnicích uvedena nadpisem (např. *Proč spolu mluvíme*, ten v tomto případě reflektuje kapitolu o komunikačních motivech v komunikačních dovednostech pro budování vztahů ve 2. dílu; [7.]). Názvy odrážejí podstatu kapitoly, nejsou však nadešpsány terminologicky a nezahrnují terminologii, což nepochybně může na žáky působit zajímavěji a motivačněji než lingvistická terminologie. Uveďme si několik příkladů: *Bít, či nebýt?* (Psaní i/y), *Vím, že nic nevím* (Informační zdroje), *Před kořenem, za kořenem* (odvozování; [7.]).

Všechny kapitoly obsahují ilustrace a úvodní text pro evokaci učiva, informace v informačních částích pro uvedení souvislostí, informační části s definicemi pojmů, nadpisy k dílčím výkladovým pasážím, které jsou rozděleny dle specifických témat, příklady, otázky k práci s uvedenými informacemi a souhrnné otázky, odkazy na přílohy či komunikační okénka ([7.], s. 4). Pozadí stránek je odlišeno barevně vzhledem k tomu, zda je prezentována část slohová, komunikační či jazyková (ibid.). Výuka českého jazyka, komunikaci a slohu je oddělené, jednotlivé části se napříč učebnicemi střídají (srov. např. [7.]). Na webové stránce www.didaktis.cz lze dohledat některé nahrávky, které jsou součástí učiva vysvětlovaného v učebnicích²⁸.

První díl této učebnicové řady ([2.]) se zabývá z hlediska komunikace úvodem do lidské komunikace, účastníky komunikace, záměrem a strategií, kontextem, kódy, komunikačními prostředky a kanály, dekodováním informací a efektem a zpětnou vazbou. ke komunikačním dovednostem jsou přidružena témata týkající se základů mezilidské i neverbální komunikace, spolupráce, motivace a empatie, sdělováním kritiky a zvládání konfliktů. Z jazykové části zde najdeme kapitoly zaměřené na obecné poučení o jazyce (úvod do jazyka, postavení češtiny mezi jazyky cizími, rozvrstvení českého jazyka, jazyková kultura a jazykověda) a hláskosloví (zvukové prostředky, mluvenost, systém hlásek,

²⁸ viz *Český jazyk a komunikace pro střední školy* [online]. Brno: Didaktis, 2021 [cit. 2021-06-09]. Dostupné z: <https://www.didaktis.cz/?middle=p%3A17592186435627&sys=dsh%3A17592186438501>

hláskové změny a zvuková stránka i ortoepie). Z hlediska slohu jsou probírány slohové postupy. ([2.], s. 3)

Co se týče druhého dílu ([7.])²⁹, ten obsahuje učivo o funkčním stylu prostředělovacím (úvod; charakteristika útvaru; vybrané útvary, mezi které patří krátké informační útvary, zpráva; *dopis, telefonát*; doplňkovým tématem je ještě *etiketa*) a řečnickém (charakteristika útvaru; vybrané útvary; mezi nimiž se vyskytuje politický projev, přednáška; *diskuse a polemika*), dovednosti komunikační (komunikační motivy; aktivní naslouchání; ocenění; *komunikační fauly; transakční prostředí*) a pro sebeprosazení (prezentační dovednosti; pokládání otázek; přesvědčování; *obrana proti manipulaci; asertivita*). Vyskytuje se zde rovněž práce s informacemi (informační zdroje; informační instituce; studium textu; *vyhledávání informací na internetu; důvěryhodnost informací*). Z jazyka se zde vyskytují témata zaměřená na pravopis, lexikologii a slovotvorbu. ([7.], s. 3)

V učebnici je obsaženo 15 témat pro rozšíření učiva³⁰, vyskytují se zde tabulky pro „přehled pravopisných pravidel a funkčních stylů a zásobník pravopisných úkolů“³¹, na stránkách www.didaktis.cz jsou ke stažení poskytnuty rovněž úkoly slohové a slovníček pojmů ([7.], s. 2).

Třetí a čtvrtý díl ([4.]) se ze slohu soustřeďuje na funkční styl umělecký, publicistický, odborný a administrativní. Z jazyka se zabývá tvaroslovím, skladbou, textovou lingvistikou a vývojem jazyka. Komunikačně se orientuje na komunikaci na trhu práce a komunikaci masovou. Celkově se učebnice dle autorů snaží apelovat na komunikaci v běžném životě. ([4.], s. 2–3)

Důvodem pro spojení dílu 3. a 4. je dle autorského kolektivu, vzhledem k maturitním zkouškám, flexibilita při výuce českého jazyka v posledních dvou ročnících středních škol ([4.], s. 2). „Součástí sady je doplňkový pracovní sešit s podtitulem Komplexní

²⁹ U tohoto dílu si konkrétněji znázorníme dělení jednotlivých témat v učebnicích.

³⁰ Ta jsou v textu této práce vyznačena kurzivou.

³¹ Součástí učebnice je příloha.

opakování a příprava k maturitě, v němž najdete opakování k veškerým tematickým celkům ze všech dílů učebnice a také sady úkolů ve formátu státní maturitní zkoušky“ (ibid.).

4.1.2 Analyzovaná učebnicová řada – anglický jazyk

Současná maturitní zkouška z anglického jazyka počínaje školním rokem 2012–2013 odpovídá úrovni B1 dle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (SERR)³². Na středních školách tedy bývají využívány tedy především učebnice úrovně B1 (mírně pokročilí³³) a B1+ (středně pokročilí³⁴) dle SERR (např. Střední odborná škola Drtinova), u pokročilejších žáků se poté pracuje s učebnicemi B2 (vyšší pokročilí³⁵), u nadanějších tříd se může jednat respektive i o C1 (pokročilí³⁶) dle SERR.

Jelikož dle RVP ZV (2017, s. 17) má žák na konci základního vzdělávání ovládnout cizí jazyk na úrovni A2 (začátečník³⁷)³⁸, rozhodli jsme se tedy učebnice analyzovat počínaje touto úrovní po úroveň C1, která ještě bývá doporučována pro gymnázia a v praxi by se mohlo stát, že bude rovněž využita pro nadanější žáky rovněž na středních školách.

Pro analýzu anglických učebnic jsme zvolili učebnicové řady vydané nakladatelstvím Oxford University Press, které pracuje na tvorbě kvalitních vzdělávacích zdrojů. Ty jsou distribuovány po celém světě³⁹.

English File 4. řada

Vybraná sada učebnice, *English File*⁴⁰ obsahuje učebnici a pracovní sešit, aplikaci pro výslovnost, on-line cvičení i e-knihu. Pro učitele je dostupný průvodce, audio a DVD včetně video poslechů vhodné k využití ve třídách, prezentace i tzv. centrum

³²Seznam standardizovaných jazykových zkoušek. MŠMT [online]. Praha: MŠMT, 2019 [cit. 2021-01-15]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/rozhodnuti-ministerstva-skolstvi-mladeze-a-telovychovy-1>

³³ anglicky Pre-Intermediate, pozn. red.

³⁴ anglicky Intermediate, pozn. red.

³⁵ anglicky Upper-Intermediate, pozn. red.

³⁶ anglicky Advanced, pozn. red.

³⁷ anglicky Beginner, pozn. red.

³⁸ Další cizí jazyk pak má žák mít dle RVP ZV (2017, s. 17) na výstupní úrovni A1 (úplný začátečník).

³⁹ About Us [online]. Oxford: Oxford University Press, 2020 [cit. 2021-01-15]. Dostupné

z: <https://global.oup.com/about/?cc=gb>

⁴⁰ 4., nejnovější řada

zdrojů. Tato učebnicová řada využívá různorodá a poutavá videa stejně tak jako motivační texty, témata a úkoly včetně obsahu, který je autentický.⁴¹

Co se týče kompozice učebnic, každá obsahuje 10 kapitol, v nichž je vymezena konkrétní gramatika, slovíčka a výslovnost a lekce jsou komponovány komplexně, v dílčím tématu integrují všechny složky (gramatiku, slovíčka a výslovnost, čtení, poslech, mluvení i psaní; zahrnuta je tedy komunikace, sloh i učivo o jazyce). Po každých dvou kapitolách následuje tzv. *Revise & Check* (neboli *zopakuj a ověř si*), po každé liché kapitole je poté vymezena sekce tzv. *Colloquial English* (neboli *hovorová angličtina*) za předešlé kapitoly. Po jednotlivých kapitolách následuje část zaměřená na komunikaci, psaní, poslech (ta obsahuje přepisy nahrávek), tzv. *Grammar Bank* (neboli příloha obsahující jednotlivé gramatické celky) a tzv. *Vocabulary Bank* (příloha obsahující slovíčka z jednotlivých lekcí). Přidružená je rovněž příloha se slovesnou strukturou a nepravidelnými slovesy, následuje tzv. *Sound Bank* (neboli shrnutí výslovnosti napříč učebnicí). V českých verzích učebnic se navíc nachází slovník k jednotlivým lekcím. (srov. [18.], [22.], [24.], [25.], [26.]

Podrobnější strukturu jednotlivých kapitol si ukážeme v jednotlivých analýzách⁴², obecně však vždy začínají nějakou evokací k tématu (např. otázkou, obrázkem, textem či například citáty z Pinterestu), následuje uvědomění (text, poslech, jednotlivé úlohy) a reflexe (mluvení, psaní, jednotlivé úlohy). Průběžně jsou využity odkazy k výše zmíněným přílohám, respektive k on-line cvičením. (srov. např. [26.]

Pracovní sešit poté poskytuje další prostor k procvičení jednotlivých jevů prostřednictvím nejrozličnějších úloh a je komponován analogicky s učebnicí. Jedná se spíše o doplňkovou záležitost, která rozšiřuje učebnici, poskytuje však prostor pro další dílčí zajímavá témata a cvičení přidružená k tématu celé kapitoly. (srov. [17.], [19.], [20.], [21.], [23.]

⁴¹ English File fourth edition [online]. Oxford: Oxford University Press, 2021 [cit. 2021-06-09]. Dostupné z: https://elt.oup.com/feature/global/english_file/?cc=cz&selLanguage=cs

⁴² viz kapitoly 8.1, 8.3 a 8.5

***Solutions* 3. řada**

*Solutions*⁴³ je řada učebnic vytvořená pro teenagery. Jedná se o nejprodávanější edici nakladatelství Oxford University Press pro výuku druhého jazyka. Obsahuje nejrůznější úlohy zaměřené na slovíčka a gramatiku i na jednotlivé jazykové dovednosti poslech, mluvení, psaní i čtení. Cvičení mají za cíl podpořit žáky v rozvoji komunikačních dovedností, obsaženy jsou rovněž úlohy k nejrůznějším zkouškám. Každá učebnice obsahuje přílohu s důkladným vysvětlením gramatiky i slovíček. Pracovní sešity poskytují prostor pro další procvičení prezentovaných gramatických jevů a slovní zásoby.⁴⁴

Knihy jsou dostupné jak v tištěné podobě, tak jako interaktivní e-knihy. Zahrnuta je také tzv. *culture bank*, v textech a videích jsou prezentovány nejrůznější jevy týkající se kultury anglicky mluvících zemí. Důraz je kladen na motivaci žáků díky využití nejrůznějších textů, které jsou prezentovány jako zajímavé a různorodé. Využity jsou nejrůznější přidané materiály od možných evokací k jednotlivým hodinám přes hodiny zaměřené na kulturu a tvorbu projektů. Průběžně je rovněž řazen prostor pro sebeevaluaci žáků. Nakladatelství rovněž uvádí, že využívá úloh vedoucích ke kritickému přemýšlení.⁴⁵

Co se kompozice týče, lekcí je v *Solutions* vždy 10 (respektive 0–9, první lekce je úvodní a značí se římskou I). Podobně je jako učebnice *English File* komponována komplexně tak, že propojuje slovní zásobu, gramatiku, poslech, čtení, psaní, i mluvení. Jednotlivé kapitoly komponují nejrůznější informační části a tipy pro jednotlivé jazykové dovednosti a strategie, vždy jsou vysvětlena slovíčka a gramatika, respektive užití různých klíčových frází a gramatických jevů v praxi. Rovněž je zahrnuta sekce *Use of English*, neboli *využití jazyka*, mnohdy je zakomponována práce se slovníky. (srov. [9.], [11.], [13.], [16.]

Lekce v této učebnici jsou děleny na využití slovní zásoby, gramatiky, poslechu, další slovní zásoby, jazykových dovedností, čtení, mluvení a psaní⁴⁶. To se opakuje napříč jednotlivými kapitolami. Na začátek je vždy vymezena rychlá evokační mluvní aktivita, následují fáze

⁴³ 3., nejnovější řada

⁴⁴ *Solutions* [online]. Oxford: Oxford University Press, 2021 [cit. 2021-06-09]. Dostupné

z:

https://elt.oup.com/catalogue/items/global/teenagers/solutions_third_edition/?cc=global&selLanguage=en&mode=hub

⁴⁵ ibid.

⁴⁶ Struktura bude opět znázorněna v jednotlivých analýzách detailněji (viz kapitoly 8.1, 8.3 a 8.5).

uvědomění a reflexe; ty se liší dle jednotlivých lekcí, někde navazuje poslech, jinde čtení nebo přímo práce se slovní zásobou či gramatikou. Obecně tyto učebnice propojují jednotlivé složky jazyka, slohu a komunikace, oproti *English File* však působí odděleněji vzhledem k dělení jednotlivých lekcí. (srov. [9.], [11.], [13.], [16.])

Pracovní sešit opět poskytuje prostor pro procvičení jednotlivých jevů, zahrnuta jsou další témata a prostor k aplikaci získaných znalostí a dovedností. (srov. [10.], [12.], [14.], [15.])

5 Teoretická východiska pro analyzovaná témata

Na závěr teoretické části se blíže zaměříme na témata, se kterými budeme pracovat v rámci praktické části. Poskytneme zde na základě teoretických příruček informace, které by měl vyučující českého jazyka znát a ovládat.

5.1 Slovesný rod

Z odborných publikací o slovesném rodu můžeme říci, že „vyjadřuje vztah mezi podmětem a přísudkem věty, uplatňuje se tedy ve větě dvojčlenné: vyjadřuje **vztah mezi původcem**, nositelem (= agens) **vyjadřovaného děje a subjektem věty**, v níž je sloveso užito“. Jedná se o aktivum (rod činný) a pasivum (rod trpný) a pro rozlišení je podstatné, „zda je, či není jev označený podmětem věty vykonavatelem, původcem, nositelem děje“. Pasivum je vhodné využít v případech, kdy je původce děje potlačen, hovoříme o deagentizaci. Může být vyjádřeno zvratným tvarem („*vyrábějí se stroje*“), při němž dochází k většímu využití dějovosti než ve tvaru opisném a využívá se především u sloves nedokonavých, či opisnou formou (*stroje jsou vyráběny*), která má spíše knižní podobu, je příznakovější a využívá se především v textech odborných či administrativních. Zvratné tvary sloves, které nejsou vždy nutně reprezentovány pasivem a mohou využívat volný morfém se v pozici oslabeného pasiva („*umyla se*“), bývají užívány k vyjádření významu prospěchu („*vykračoval si jako pán*“). (Čechová et al., 2011, s. 178–180)

Hoffmanová et al. (2017) zmiňují, že „časté užívání opisného pasiva sdílí administrativní styl se stylem odborným, resp. vědeckým“, vedle toho se však ve využívání pasiva u stylu administrativního vyskytují ještě jisté specifické rysy, jelikož bývá pojmenován původce děje (2017, s. 173). Co se týče administrativního stylu, aplikace pasivních tvarů je obvyklá a „každé čtvrté až páté sloveso je v pasívu (viz *smlouva byla vrácena, pracovní úkol bude splněn, byl jste přijat* ...).“ (Těšitelová, 1985, s. 16 cit. dle Čechové, 1989).

Opisné pasivum může být využito například v případech, kdy se mluvčí či pisatel snaží, pokud nechce zdůraznit „subjekt děje a učinit ho tak zároveň jádrem sdělení“. Pasivum obecně představuje alternativu vyjádření, v případě, že nechceme zmínit jako konatele konkrétní osobu, respektive poté skupinu osob, jelikož není podstatné konatele pojmenovat, ba dokonce k němu odkázat: „Někdy by bylo možné subjekt pojmenovat, neboť je víceméně

dán, je přímo vyjádřen nebo zahrnut v kontextu, avšak leckdy právě proto o něm není třeba hovořit“. Pasivum nám umožňuje na danou situaci nahlédnout z opačné perspektivy. Záleží vždy na komunikační situaci, v níž chceme daný prostředek využít vzhledem k požadovanému sdělení. (Štícha, 1990, s. 63-73)

5.2 Frazémy a idiomy

Fráze a idiomy představují ustálená spojení slov, která jsou mnohdy obrazná a expresivní a jejich kolokabilita je omezená (Čechová et al., 2011, s. 66). Jedná se o taková slovní spojení, která jsou srozumitelná pouze v dané kombinaci prvků a v jiném uskupení již nefungují stejným způsobem (Čermák, 2017). Představují protipól termínům, které dané záležitosti přesně pojmenovávají, a mnohdy můžeme hovořit o vyjádření expresivním, „velmi častým a charakteristickým rysem je i **evaluativní** složka (...) významu, projevující se jako **pragmatický** aspekt hodnocení“ (ibid.).

Frazémy a idiomy se vyskytují na periférii slovní zásoby, a proto jejich vymezení bývá různé (Čermák, 2017). „V zásadě však platí, že analyzuje-li se kombinatorický útvar formálně, z hlediska formálních rysů, mluví se o frazému, zatímco analýza sémantická, z hlediska relevantních sémantických rysů, opravňuje užití názvu idiom“ (ibid.).

„Slovník české frazeologie a idiomatiky člení frazémy na přirovnání, frazémy neslovesné, slovesné a větné (zařazuje mezi frazémy i obraty neobrazné, jako *jízdní dráha*).“ Mezi frazémy můžeme zařadit rovněž rčení („*zaječí úmysly*“), přirovnání („*je chytrý jako liška*“), pořekadla („*kam vítr, tam plášt*“), pranostiky („*Svatá Lucie (13. 12.) noci upije a dne nepřidá*“), přísloví („*Kdo jinému jámu kopá, sám do ní padá*“), hovoříme tedy o tradičních (lidových) frazémech. Vedle nich můžeme uvést rovněž frazeologii kulturní (např. „*in memoriam*“), vyšší jednotky jsou někdy vyčleňovány pod názvem *paremie*. (Čechová et al., 2011, s. 66)

Jak můžeme vidět například u Hoffmanové et al. (2017), využití frazémů a idiomů (i jejich inovací) můžeme sledovat v různých oblastech, a to i ve stylu každodenní komunikace (srov. s. 51) v psaných mediálních textech (srov. s. 272), v reklamě (srov. s. 386) či literatuře (srov. s. 441). Reklamní a literární texty mnohdy pracují s frazémy doslovně (srov. např. „*V Doslovné pohádce*“ Petra Nikla (2006) se zvířata chovají doslovně podle

frazémů „vlez mi na záda“, „jdi se vycpat“, „trhni si nohou“ aj.“; s. 447). Jinde můžeme vidět snahu o práci s jazykem a snahou o živý a aktualizovaný komunikát (srov. např. „Objevují se nápaditá přirovnání, frazémy jsou zasazovány do nových kontextů: *hulila cigára dlouhá jak týden před výplatou a vedle ní seděl pes se srstí dlouhou jak ty cigára*“ u blogového příspěvku, který se snaží vystihnout atmosféru na dětském hřišti.; s. 144).

„Frazeologické jednotky (frazémy) jako jednotky s hodnotou kognitivní (poznávací), výchovnou a komunikační mohou být významným obohacením vyjadřovací praxe, a proto by frazeologie měla mít místo ve vyučování“ (Čechová & Styblík, 1998, s. 99). Možná je rovněž práce s interpretací sémantické stránky frazémů či s kategorizací dle nejrůznějších hledisek (např. dle regionálních frazémů či činností), pracovat můžeme rovněž s humorem (ibid.). „V literárních hodinách můžeme sledovat frazeologii v literární tvorbě autora jako odraz určitých historických, kulturních, ale i sociálních a ekonomických poměrů doby (...)“ (ibid.). Možná je také práce s jazykovými jevy jako takovými, či se změnami ve frazeologii a tvorbou nových frazémů (s. 100).

5.3 Prostředky textové návaznosti

Soudržnost textu představuje ucelenost daného komunikátu nehledě na složitost jeho struktury. Jedná se o výstavbu tematických složek tak, aby byly v souladu s obsahem sdělení. „Avšak pouhá **myšlenkově-tematická posloupnost** ještě plně nezaručuje sémantickou spojitost, **soudržnost/koherenci** textu. Tu podporují **speciální prostředky**, především **konektory**, napomáhající tomu, že text drží pohromadě, je i formálně soudržný/kohezní.“ (Čechová et al., 2011, s. 392)

Mezi prostředky posilující soudržnost textu neboli „**prostředky navazovací a usouvztažňovací**“ můžeme řadit například konektory, ty „se označují rovněž jako **kontextualizátory**, neboť **zapojují věty do kontextu**“ a jedná se o orientátory časové i prostorové, ty mohou sloužit jak pro orientaci v textu, tak mimo něj (Čechová et al., 2011, s. 393).

„Jde především o zájmena, místní a časová příslovce, částice a spojky, jež:

- a) zajišťují **návaznost** na předcházející i následující **kontext**,*
- b) odkazují na **situaci mimo text**.“ (Čechová et al., 2011, s. 393)*

Dále tyto prostředky můžeme dělit na konektory lexikální (opakování pojmenování z předchozích vět, jejich synonyma či výrazy odkazovací a ztotožňovací, mezi které patří například příslovce, zájmena osobní a odkazovací či číslovky, elipsa, využití nadřazených a podřazených jmen; Čechová et al., 2011, s. 393–394) či gramatické (spojky, koncovky slovesného přísudku, mluvnické kategorie sloves; s. 394), kontaktní prostředky, jejichž funkcí je „navázat, udržet, ukončit kontakt mezi komunikáty“ (s. 395) či komentáře, které poskytují prostor pro „opravené/rektifikované vyjádření“ (ibid.). Kohezi rovněž podporují způsoby odkazování v textu, mezi něž se řadí anafora, katafora a exofora, navazování může být kontaktní či distantní (srov. s. 395–396). Mezi podstatné prvky výstavby textu patří funkce aktuálního členění, které pracuje s tématem a rématem, i tematické posloupnosti (srov. 396–399). Členitost textu je reprezentována horizontálním a vertikálním členěním (srov. 399–403).

Čechová & Styblík (1998) tuto problematiku řadí mezi nadvětnou syntax a stavbu textu (hypersyntax), mezi základní předpoklad pro tvorbu smysluplného textu řadí obsahovou návaznost (s. 164). „K prvkům koheze patří řada jevů, vedle lexikálních prostředků (příslovce času, místa, částice aj.) prostředky syntaktické (elipsy, odkazovací výrazy, ale i např. shoda)“ (ibid.). Rovněž zmiňují aktuální větné členění, které napomáhá koherenci, a tedy také téma a réma (ibid.).

PRAKTICKÁ ČÁST

6 Metodologie

6.1 Cíle práce a praktické části

Hlavním cílem diplomové práce je na základě českých učebnic, inspirace v anglických učebnicích a soudobých tendencí v didaktice českého jazyka vytvořit návrhy lekcí českého jazyka, jež integrují složku jazykovou, slohovou i komunikační.

Dílčími cíli poté je:

- provést a vyhodnotit kvalitativní obsahovou analýzu jednotlivých témat v českých a anglických učebnicích pro střední školy;
- vyhodnotit, jak žáci vnímají učebnice českého jazyka, komunikace a slohu, jak se jím s nimi pracuje, zda jim připadají adekvátní a aktuální, zda je vnímají jako přínosné pro rozvoj svých jazykových dovedností a rovněž, jaká jsou jejich očekávání od těchto učebnic;
- vytvořit integrované lekce s komunikačním přesahem na základě obsahové analýzy učebnic.

Cílů je dosahováno prostřednictvím kvalitativní obsahové analýzy českých i anglických učebnic pro střední školy. Na základě inspirace v anglických učebnicích, teoretických poznatků i zjištění a výsledků z obsahové analýzy jsou posléze nevrženy lekce českého jazyka. Jako doplněk slouží dotazníkové šetření týkající se učebnic a výuky českého jazyka, komunikace a slohu, to nám poskytuje podklady pro tvorbu praktické části.

Švaříček a Šed'ová (2007, s. 63) rozdělují jednotlivé cíle kvalitativních výzkumů na intelektuální, praktické a personální. V této práci jsme zvolili primárně cíl praktický, a to především kvůli tvorbě návrhů jednotlivých lekcí, sledovat můžeme ale rovněž využití intelektuálního a personálního cíle.

Témata v učebnicích jsou v této práci analyzována prostřednictvím kvalitativní analýzy. Dvořáková (2010, s. 95) ve své práci zmiňuje kvantitativní a kvalitativní obsahovou analýzu, dodává, že ani dnes není pojetí obsahové analýzy dostatečně vytrřbeno. Jedná se o poměrně

flexibilní metodu (White & Marsh). Hendl (2005) ji vymezuje jako analýzu „dokumentů a textů s cílem rozkrýt jejich vlastnosti s ohledem na položenou otázku“ (s. 387).

Co se týče vymezení námi provedeného dotazníkového šetření, Hendl (2005) uvádí, že kvantitativní „výzkum využívá náhodné výběry, experimenty a silně strukturovaný sběr dat pomocí testů, dotazníků nebo pozorování“ (s. 46). Gavora (2010, s. 124–128) vymezuje otázky uzavřené, otevřené, polouzavřené, škálované, zmiňuje též variabilitu a navigaci v dotazníku. Pro zjištění za účely vnímání učebnic českého jazyka středoškolskými žáky jsme využili smíšené dotazníkové šetření, které využívá otázky uzavřené, polouzavřené, škálované i otevřené (srov. *ibid.*), je tedy variabilní. Na základě Hendla (2005, s. 61) náš dotazník vymezujeme jako smíšený. Ač je vyhodnocován i komponován převážně kvantitativně, na některé aspekty nahlíží rovněž kvalitativně.

6.2 Výzkumné předpoklady a otázky

Následující výzkumné předpoklady vychází z tezí, se kterými se autorka seznámila v průběhu absolvování didaktických seminářů:

1. Učebnice českého jazyka mnohdy vedou k memorování učiva a aplikaci poznatků. Oproti tomu učebnice anglického jazyka obsah redukují, k práci s textem přistupují více komunikativně a do větší míry propojují složku jazykovou a slohově-komunikační.
2. Cvičení v učebnicích anglického jazyka oproti cvičením v učebnicích českého jazyka častěji vychází z textu na základě různorodých, pro žáky zajímavých a blízkých tematických celků a zapojují badatelskou činnost žáků pro práci s textem. Užívají tak induktivní přístup k výuce a prvky konstruktivismu.
3. Cvičení v učebnicích anglického jazyka jsou především kontextualizovaná, v učebnicích českého jazyka se mnohdy vyskytují dekontextualizovaná cvičení obsahující izolované příklady. Učebnice anglického jazyka ve větší míře pracují s porozuměním textu a s rozvojem čtenářské gramotnosti, důraz je kladen na funkci jazykových prostředků, nikoli pouze na formu.

Mezi kritéria, na jejichž základě byly učebnice analyzovány, patří propojení jazykové a slohově-komunikační složky (respektive zapojení složky literární), konstruktivistický

přístup k práci s textem, indukce, badatelské otázky a řešení problémů, využití kontextualizovaných cvičení, práce s textem a čtenářská gramotnost, funkce jazykových prostředků v komunikátech a zvolená témata. Pro jejich reflexi jsme si položili následující výzkumné otázky, které jsme reflektovali v jednotlivých analýzách učebnic:

- **Jaké typy cvičení jsou v učebnici využity? Jakou úroveň Bloomovy taxonomie kognitivních cílů reflektují?**

První výzkumná otázka zkoumá, zda využívané učebnice vyžadují hlubší porozumění obsahu, či zda je na úkor porozumění prezentováno množství informací. Soustřeďuje se na využití jednotlivých cvičení (typologie viz kapitola 1). Reflektuje zpracování obsahu a zkoumá, zda je cílem využitých úloh dovést žáka k hlubšímu porozumění. Zaměřuje se rovněž na to, zda učebnice poskytuje prostor pro pochopení podstaty probíraného učiva. Tato otázka odpovídá výzkumnému předpokladu č. 1.

- **Propojují jednotlivé kapitoly složku jazykovou a slohově-komunikační (respektive literární)?**

Cílem této výzkumné otázky bylo zjistit, zda dochází k integraci jazykové a slohově-komunikační (respektive také literární) složky pro výuku českého jazyka a podpořit či vyvrátit výzkumný předpoklad č. 1.

- **Pracují učebnice s textem induktivně, konstruktivisticky, badatelsky?**

Záměrem této výzkumné otázky bylo vypátrat, zda v učebnicích převládá indukce, či dedukce komunikačního záměru i jazykových jevů. Další intencí bylo zjistit, zda dochází k práci s textem a práci s badatelskými otázkami, řešením problémů a prací s jednotlivými jevy ze strany žáků. Rovněž ověřuje, zda cvičení vychází ze žákovských prekonceptů. Ověřuje výzkumný předpoklad č. 2 a odpovídá rovněž Bloomově taxonomii.

- **Jaká témata jsou v učebnicích využita? Orientují se komunikačně, nebo jazykově? Objevují se témata žákům blízká?**

Tato výzkumná otázka se zabývá využitím témat v učebnicích, a sice zjištěním, zda se jedná o témata orientovaná komunikačně, či jazykově. Dalším záměrem je zjistit, zda jsou tato témata žákům blízká. Tato výzkumná otázka vychází z výzkumného předpokladu č. 2.

- **Jsou cvičení kontextualizovaná, či dekontextualizovaná? Pracují s porozuměním textu, rozvojem čtenářské gramotnosti?**

Cílem této otázky, která navazuje na výzkumný předpoklad č. 3, bylo zjistit, zda v učebnicích převládají kontextualizovaná, či dekontextualizovaná cvičení, zda fungují v návaznosti na text, pracují s ním a rozvíjí čtenářskou gramotnost a porozuměním textu.

- **Je důraz kladen na formu i funkci jazykových prostředků?**

Tato výzkumná otázka opět reflektuje výzkumný předpoklad č. 3, zaměřuje se na využití funkce a formy jazykových prostředků v učebnicích.

6.3 Získávání a analýza dat, výzkumný vzorek a materiál

Hlavní složkou pro dosažení cílů⁴⁷ jsou návrhy vlastních lekcí českého jazyka na základě výzkumu, jenž se skládá z obsahové analýzy, která byla doplněna o dotazníkové šetření⁴⁸. Jednotlivé lekce jsou tvořeny primárně na základě inspirace plynoucí z obsahové analýzy. Strukturou námi navržených lekcí se budeme zabývat v následující podkapitole.

Kvalitativní obsahová analýza konkrétních témat je založena na učebnicích jazyka českého (*Český jazyk a komunikace pro střední školy* nakladatelství Didaktis⁴⁹) a anglického (3. řada *Solutions* a 4. řada *English File* nakladatelství Oxford University Press⁵⁰). Na základě této analýzy jsme vytvořili návrhy lekcí. Při tvorbě části praktické jsme vycházeli z poznatků uvedených v teoretické části této práce. V učebnicích jazyka anglického jsme hledali inspiraci pro návrhy lekcí, které by mohly být aplikovány v integrované výuce českého jazyka, slohu a komunikace.

Součástí této práce bylo rovněž doplňující dotazníkové šetření⁵¹. To má zjištění o učebnicích českého jazyka, komunikace a slohu zpřesnit. Sběr dat probíhal od 9. do 14. 6. 2021, většina dat však byla sebrána v prvních dvou dnech dotazníkového šetření. V tomto časovém horizontu jsme obdrželi 156 responzí, z nichž zhruba 73 odpovědí bylo vyřazeno (jednalo se například o žáky, kteří do dotazníku uvedli, že studují gymnázia či již vyučují, dále

⁴⁷ viz kapitola 6.1

⁴⁸ viz kapitola 7

⁴⁹ podrobněji viz kapitola 4.1.1

⁵⁰ podrobněji viz kapitola 4.1.2

⁵¹ viz Příloha 1

o žáky, kteří místo učebnic českého jazyka reflektovali učebnice české literatury nebo o ty, kteří neuvedli žádné specifické odpovědi, respektive data nějakým způsobem znehodnotili). Celkově tedy pracujeme s analýzou 83 využitelných odpovědí.

Co se týče typu škol, mezi nejčastější respondenty patří žáci středních odborných škol (59 %), následují střední pedagogické školy (14,5 %) a obchodní akademie (12 %). Střední zdravotnické (8,4 %), umělecké (3,6 %) a průmyslové školy (2,4 %) představují pouze malý poměr dotazovaných. Nejčastěji se jednalo o (čerstvé) absolventy či žáky čtvrtých ročníků (v součtu 43 %⁵²), poté o žáky ročníků třetích (28,9 %), prvních (20,5 %) a druhých (7,2 %).⁵³

6.4 Způsob interpretace výsledků

Hlavní součástí této práce představují námi navržené lekce. Z hlediska struktury těchto lekcí jsou vždy nejprve vymezena specifika a cíle dané lekce (učivo, cíle, průřezová témata, klíčové kompetence a důkazy o učení). Následuje náplň navržené lekce, která reflektuje jednotlivá východiska a zdroje inspirace, a uvádí, na co jednotlivé úlohy cílí. Poté je uveden samotný pracovní list, který je vypracován na základě třífázového modelu E-U-R⁵⁴.

Na začátek lekce je využit buď zajímavý text (8.2.2), obrázky (8.4.2), nebo klíčová slova, která slouží k předvídání (8.6.3). Následuje fáze uvědomění založená na reálných textech i na textech autorky a fáze reflexe pro upevnění a zopakování získaných poznatků. Každá z lekcí obsahuje rovněž výkladovou informační část. Tyto části jsou založeny na textech zpracovaných⁵⁵ na základě *Příruční mluvnice češtiny* (Karlík et al., 2012) a na práci s prezentovanými informacemi. Tato část vždy následuje po samotné činnosti práci s textem ze strany žáků a reflektuje poznatky, které měli v průběhu předcházejících úloh získat. Obsaženy jsou ukázky či texty, včetně přidružených úloh, ty jsme se snažili komponovat v souladu s vyššími úrovněmi Bloomovy taxonomie kognitivních cílů⁵⁶ a tak, aby integrovaly jednotlivé složky výuky českého jazyka⁵⁷. V závěru každé lekce

⁵² Číslo uvádíme jako jednotné vzhledem k maturitním zkouškám, které v době výzkumu probíhaly.

⁵³ podrobnější výsledky viz kapitola 7.1

⁵⁴ na základě kapitoly 2.1

⁵⁵ upravených a velice zjednodušených

⁵⁶ viz kapitola 2

⁵⁷ viz kapitola 2.3

je zahrnut výstup s komunikačním přesahem⁵⁸, v němž žáci samostatně pracují s informacemi a tvoří vlastní komunikáty⁵⁹. Na závěr je poskytnuto řešení k pracovním listům, to vychází z teoretických východisek v první části této práce⁶⁰ a z textů v jednotlivých pracovních listech.

Co se týče obsahové analýzy jednotlivých témat, nejprve jsme vycházeli z učebnic českých, v nichž jsme se zabývali jak teorií prezentovanou v učebnicích, tak konkrétními cvičeními v pracovních sešitech. Následně jsme totožná či podobně orientovaná témata analyzovali i v učebnicích anglických. Přes jazykové odlišnosti a rozdílné typy učebnic jsme se soustředili primárně na možný zdroj inspirace pro tvorbu navržených lekcí. Každá analýza byla zakončena zhodnocením a porovnáním jednotlivých učebnic na základě teoretických východisek.

Zabývali jsme se konkrétně analýzou tří témat, a sice slovesným rodem (rovina morfologická), frazémy a idiomy (rovina lexikální) a prostředky textové návaznosti (rovina textová). Vycházeli jsme z teorie prezentované v učebnicových sadách a následně jsme pracovali na tvorbě možných návrhů lekcí⁶¹.

Pro podpoření návrhů lekcí vycházejících z obsahové analýzy a předem stanovených výzkumných otázek bylo provedeno dotazníkové šetření napříč žáky středních škol. To bylo vytvořeno za účelem zjistit, jak žáci vnímají učebnice českého jazyka, komunikace a slohu, propojení jednotlivých složek, práci s textem a v neposlední řadě jsme se rovněž zaměřili na očekávání od učebnic pro výuku češtiny jako mateřského jazyka.

Pro reflexi výsledků jsme vymezili čtyři hlavní zkoumané oblasti. Jednou z nich bylo obecně téma využívaných učebnic v hodině. Snažili jsme se zjistit, s jakými učebnicemi se na střední škole pracuje nejvíce a jak žákům vyhovuje jejich struktura. Dalším okruhem byly texty, témata a cvičení, která se v učebnicích vyskytují. Opět jsme se zaměřili na to, jak jsou tyto aspekty žáky vnímány a jak se jim s nimi v hodinách českého jazyka pracuje. Třetí oblast byla zaměřena na integraci složky jazykové, komunikační a slohové v hodinách českého jazyka. Zde bylo našim cílem zjistit, jak žáci vnímají

⁵⁸ inspirováno kapitolou věnovanou rozvoji vědomého užívání jazykového systému (viz 2.1.2)

⁵⁹ viz 8.2.2, 8.4.2, 8.6.3

⁶⁰ viz kapitola 5

⁶¹ též orientovaných na tato témata

propojenost jednotlivých složek a zda využívají poznatky o jazyce v reálných komunikátech. Poslední zjišťovanou položkou byly obecně požadavky žáků na učebnice českého jazyka. Cílem dotazníku bylo reflektovat, jak jsou učebnice vnímány napříč žáky středních škol, jak s nimi pracují, jak jim vyhovují a co od nich očekávají.

6.5 Zajištění kvality a limity práce

Témata byla pro analýzu vybrána tak, aby zastupovala různé jazykové roviny, a poskytla tak reprezentativní vzorek. Podmínkou byl výskyt těchto témat jak v českých, tak v anglických učebnicích. Upozorňujeme však, že hovoříme o konkrétních analyzovaných kapitolách. Nejedná se o kvantitativní analýzu, a tak vycházíme pouze z toho, s čím pracujeme v rámci daných lekcí. Naše zjištění nejsou nutně aplikovatelná na učebnice jako celek a je možné, že některé kapitoly prezentují učivo jiným způsobem, než uvádíme.

Zvolené učebnice⁶² byly vybrány tak, aby reprezentovaly materiál, s nímž se pracuje na českých středních školách. Všechny učebnice obsahují doložku MŠMT a představují zdroje aktuálně využívané ve výuce příslušných předmětů⁶³. Mezi další limity této práce patří obsah, zaměřili jsme se na pouze na jednu učebnicovou sadu českou a dvě anglické a zvolili jsme pouze tři témata, která jsme podrobněji zpracovali.

Pro analýzu jsou využity učebnice zaměřené na odlišné typy jazyků a odlišný cíl výuky. V případě českého jazyka, tedy jazyka řadícího se mezi jazyky západoslovanské (Čechová et al., 2011, s. 27), se jedná o výuku mateřského jazyka, a tedy o poskytnutí znalosti o jazyce, který žáci ve své běžné konverzaci ovládají na komunikační úrovni. Cílem vzdělávání je poskytnout jim prostor pro aplikaci poznatků o jazyce ve slohu a komunikaci, a tak je vést ke kultivovanějšímu vyjadřování.

Oproti tomu v případě jazyka anglického (spadajícího do západogermánských jazyků; Čechová et al., 2011, s. 27) je cílem dovést žáky na onu komunikační úroveň a dále jejich jazykové znalosti rozvíjet tak, aby byli schopni se plynule a srozumitelně vyjadřovat v nejrůznějších situacích. Studium slovní zásoby a gramatiky zde hraje podstatnou roli.

⁶² podrobnější charakteristika viz kapitola 4.1

⁶³ viz kapitola 4.1 (resp. 4.1.1 a 4.1.2)

Co se týče dotazníku, ten byl distribuován náhodně zvolenému spektru respondentů z řad středoškolských žáků (nikoli gymnázií), toto spektrum bylo ovlivněno pracovním zázemím autorky této práce. Zbytek respondentů představují náhodně oslovení sledující instagramového profilu *Čeština „na pohodu“* Barbory Slámové⁶⁴, díky kterému můžeme analyzovat četnější vzorek dat od širšího spektra respondentů⁶⁵. Dotazník byl dostupný přes přímý odkaz⁶⁶, jeho vyplnění bylo dobrovolné. Spektrum obsahovalo záměrný výběr uchazečů, jelikož byli osloveni žáci středních škol (nikoli gymnázií). Dotazník byl uveden průvodním dopisem, byly využity uzavřené, polouzavřené, škálované i otevřené otázky.

V důsledku nepříznivého vývoje pandemické situace ve školním roce 2020/2021 (zavření knihoven, časově náročná on-line výuka a nedostatečná kapacita hodin) rovněž nebyly jednotlivé navržené lekce otestovány v reálné výuce.

Pokud v této práci hovoříme o *učebnicích*, máme na mysli (kromě dotazníkového šetření) námi analyzované učebnice, nikoli jiné; v případě *textů* zase referujeme k ukázkám či textům, se kterými se pracuje v rámci jednotlivých navržených lekcí.

⁶⁴ Barbora Slámová. *Čeština „na pohodu“* [on-line]. Dostupné z: https://www.instagram.com/cestina_na_pohodu/?hl=cs

⁶⁵ Tímto autorce instagramového profilu velice děkujeme.

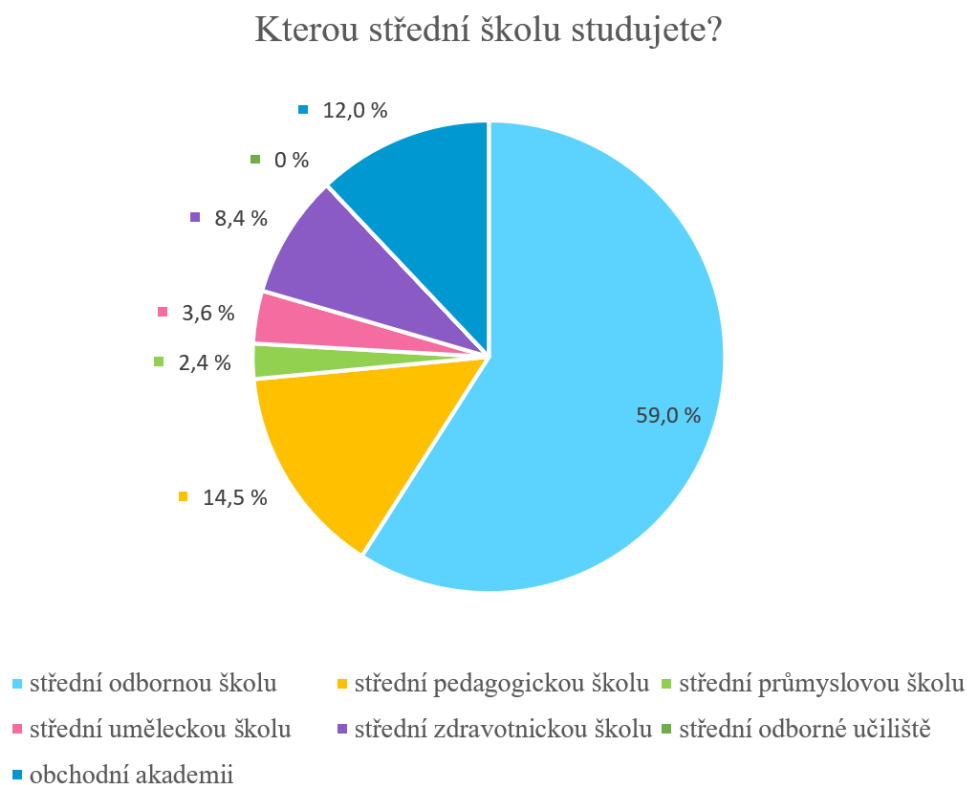
⁶⁶ Dostupné z: <https://www.surveio.com/survey/d/Q5P0X0U0V3Y9U4V6A>

7 Dotazníkové šetření

7.1 Vyhodnocení získaných údajů

Jak již bylo zmíněno v metodologii⁶⁷, toto dotazníkové šetření je založeno na 83 responzích z řad žáků středních škol odborných (59 %), pedagogických (14,5 %), obchodních akademií (12 %), středních škol zdravotnických (8,4 %), uměleckých (3,6 %) a průmyslových (2,4 %). Opominuty byly obory středních odborných učilišť, jelikož dotazník nevyplnil ani jeden respondent, podobně jsou na tom střední školy umělecké a průmyslové, z nichž máme pouze malé množství responzí.

Graf 1: Střední školy, které respondenti studují

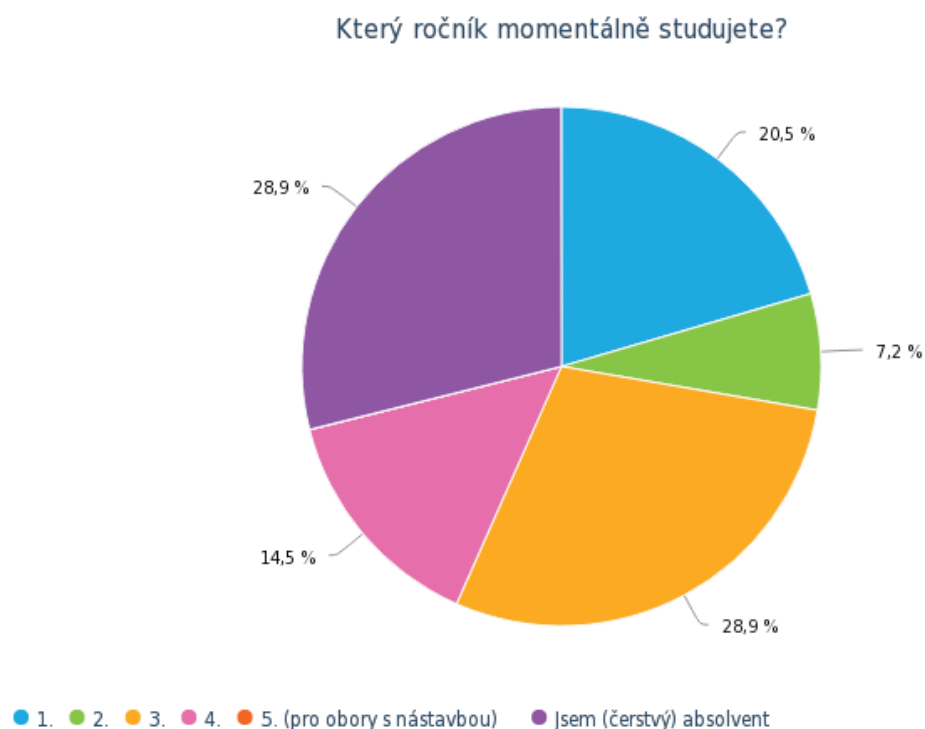


49 z celkových 83 respondentů uvedlo, že studuje střední školu odbornou, 12 pedagogickou, 10 obchodní akademii, 7 střední školu zdravotnickou, 3 uměleckou a 2 průmyslovou.

⁶⁷ viz kapitola 6.3

Data vychází z informací od žáků ročníků čtvrtých (respektive čerstvých absolventů vzhledem k době, v níž dotazník probíhal; 43 %), třetích (28,9 %), prvních (20,5 %) a druhých (7,2 %). Rozložení žáků bylo odvozeno především z typu sledujících instagramového profilu *Čeština „na pohodu“*⁶⁸.

Graf 2: Ročníky, které žáci aktuálně studují



Ve 24 případech z celkového počtu 83 bylo uvedeno, že se jedná o (čerstvé) absolventy středních škol, 12 dotázaných uvedlo, že studují ročník čtvrtý, 24 ročník třetí, 17 ročník první a 6 ročník druhý.

⁶⁸ Barbora Slámová. *Čeština „na pohodu“* [on-line]. Dostupné z: https://www.instagram.com/cestina_na_pohodu/?hl=cs

7.1.1 Učebnice využívané v hodinách českého jazyka, komunikace a slohu

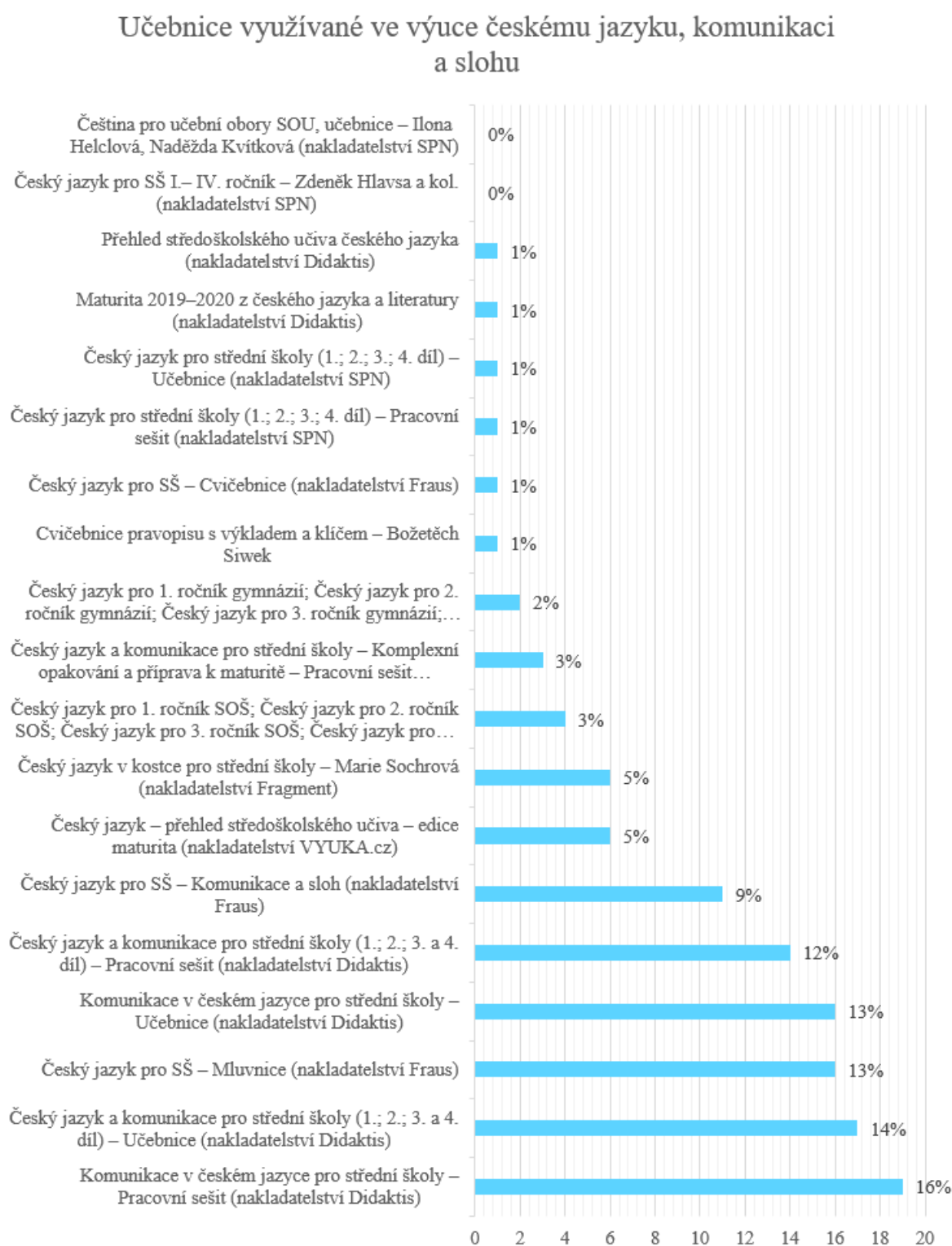
Co se týče materiálů využívaných v hodinách, dotazovaní mohli vybrat z několika možností⁶⁹ nebo doplnit vlastní odpověď, graf byl upraven na základě všech responzí. Respondenti mohli rovněž zvolit více možností, jelikož nepředpokládáme, že by pracovali pouze s jednou publikací.

Nejčastěji se vyskytovaly materiály od vyučujícího (a sice ve 30 odpovědích, což představuje 20 % ze sebraných odpovědí). Z učebnic mezi nejčastější patřily *Komunikace v českém jazyce pro střední školy – Pracovní sešit* nakladatelství Didaktis (13 %), *Český jazyk a komunikace pro střední školy (1.; 2.; 3. a 4. díl) – Učebnice* nakladatelství Didaktis (11 %), *Český jazyk pro SŠ – Mluvnice* nakladatelství Fraus (11 %) a *Komunikace v českém jazyce pro střední školy – Učebnice* nakladatelství Didaktis (11 %).

Mezi méně zastoupené patří *Český jazyk a komunikace pro střední školy (1.; 2.; 3. a 4. díl) – Pracovní sešit* nakladatelství Didaktis (9 %), *Český jazyk pro SŠ – Komunikace a sloh* nakladatelství Fraus (7 %), *Český jazyk – přehled středoškolského učiva – edice Maturita* nakladatelství VYUKA.cz (4 %), *Český jazyk v kostce pro střední školy* Marie Sochrové ve spolupráci s nakladatelstvím Fragment (4 %) a *Český jazyk pro 1. ročník SOŠ; Český jazyk pro 2. ročník SOŠ; Český jazyk pro 3. ročník SOŠ; Český jazyk pro 4. ročník SOŠ* Marie Čechové a nakladatelství SPN (3 %). Zbylé publikace byly zastoupeny v poměru 2 % a méně, některé dokonce vůbec (viz graf 3).

⁶⁹ kompletní seznam viz Příloha 1

Graf 3: Učebnice využívané v hodinách českého jazyka, komunikace a slohu

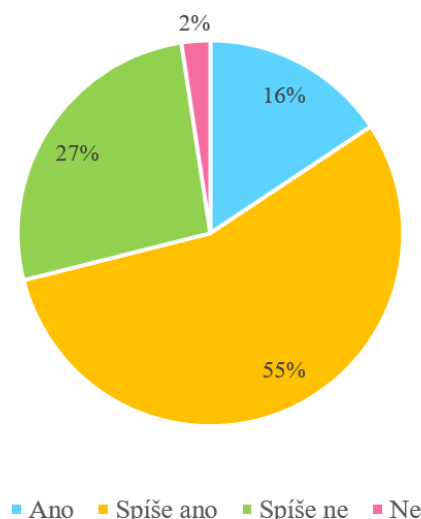


Procentuální zastoupení učebnic využívaných pro výuku českého jazyka a počet odpovědí dle četnosti výskytu.

Jak je viditelné v grafu 4, z 83 dotázaných uvedlo 55 % žáků, že jim spíše vyhovuje struktura učebnic či pracovních sešitů, 27 % poté zvolilo možnost *spíše ne* a jen 16 % uvedlo, že jsou se strukturou spokojeni. Pouze 2 % z nich nevyhovuje struktura učebnic vůbec.

Graf 4: Vztah žáků ke struktuře učebnic a pracovních sešitů

Vyhovuje vám struktura učebnic/pracovních sešitů?



Co se jednotlivých odpovědí ke struktuře učebnic týče, žáci vyžadují mnohdy stručnost, přehlednost, soudržnost a jednoduché vysvětlení („Připadá mi, že definice mnoha pojmů jsou zbytečně komplikovaně vysvětlené. Ty definice nám mají danou látku vysvětlit, ne nám ještě víc zamotat hlavu. Také určitě víc barevného kódování textu by bylo určitě velmi nápomocné v lepšímu učení.“; „přehlednost, lepší označení částí/kapitol/podtitulů“; „občas jsou zbytečně přehlacené strany“; „informace, které by měly být uvedeny dohromady, jsou v některých případech odděleny do samostatných polí“). Jiným vadí grafické zpracování, které vede k nepřehlednosti („některé informace vůbec nešly dohledat v učebnici (nebyla to ojedinělá záležitost, ani to nebylo ve cvičeních jako úkol práce s telefonem...)“) a nedostatku místa pro odpovědi.

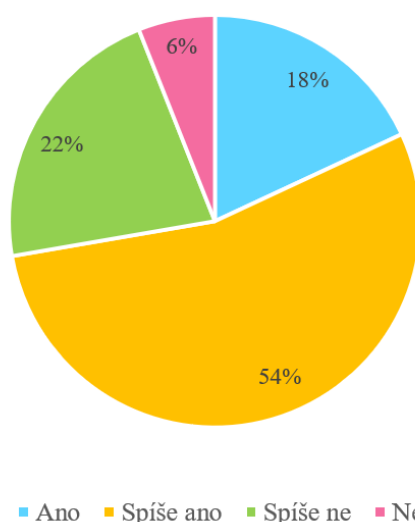
Někteří žáci uvádějí, že jsou s učebnicemi spokojeni a nic by neměnili, respektive upřednostnili záběr na didaktické texty a literaturu než na výuku jazyka jako takovou.

7.1.2 Texty, témata a cvičení v učebnicích

V učebnicích se vyskytují požadavky na menší množství textu a na autentičtější texty („Nedělat umělé texty, které pouze připravují na testy, které se pak tvoří podle učebnic. Je to začarovaný kruh.“) a především na práci s nimi („Občas mi připadá vysvětlení příliš složité, málo pracujeme s texty.“; „Je zde málo praktických ukázek, se kterými by se dalo pracovat.“). Dále se vyskytují požadavky na klíče k jednotlivým cvičením. Nespokojenost s texty, které se v učebnicích a pracovních sešitech vyskytují, je uvedena však jen u 6 % z dotázaných žáků, 22 % je spíše nespokojených, 54 % spíše spokojených a 18 % texty vyhovují⁷⁰.

Graf 5: Texty v učebnicových řadách

Vyhovují vám texty, které se v učebnicích/pracovních sešitech vyskytují?



Co se týče témat, která se v učebnicích vyskytují, žáci ve většině případů (60 %) zvolili, že jim spíše nepřípadají blízká, zajímavá či využitelná do budoucna, 30 % respondentů zvolilo možnost *spíše ano*, 5 % ano a 5 % ne⁷¹. Oproti tomu témata textů poskytnutých učitelem připadají zajímavá, blízká či využitelná 42 % dotázaných, spokojenost vyjádřilo dokonce 26 %, naopak *spíše ne* zvolilo jen 28 %, a nespokojenost vyjádřila pouhá 4 % respondentů⁷².

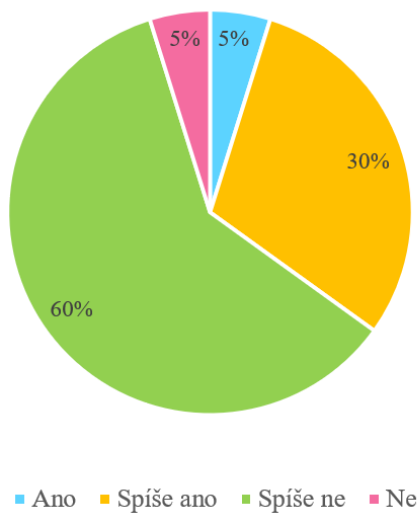
⁷⁰ viz graf 5

⁷¹ viz graf 6

⁷² viz graf 7

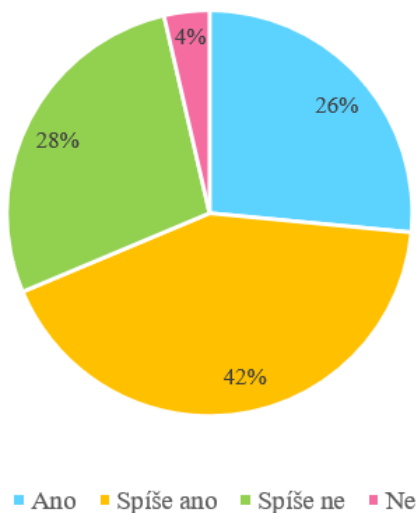
Graf 6: Témata v učebnicích

Jsou vám témata, kterým se učebnice českého jazyka, komunikace a slohu věnují, blízká, připadají vám zajímavá či využitelná do budoucna?



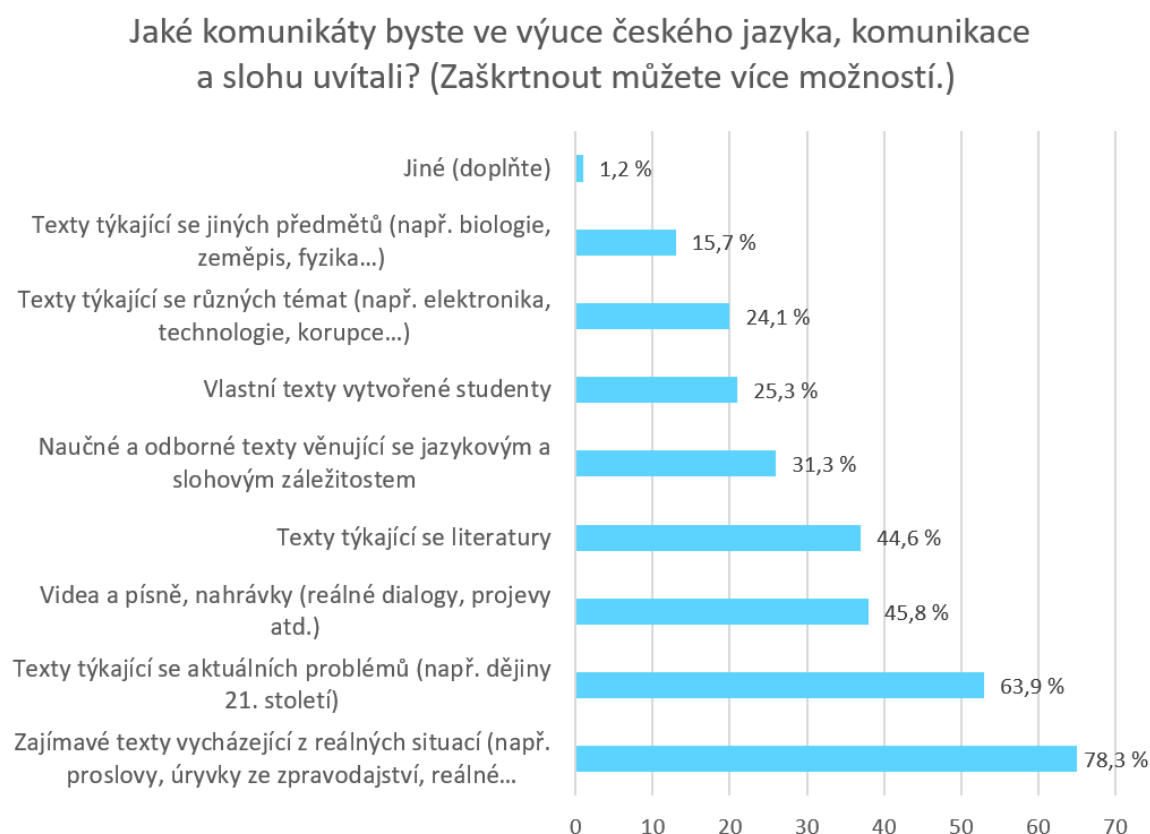
Graf 7: Témata v materiálech od učitele

Jsou vám témata, kterým se věnují texty vytvořené či poskytnuté učitelem (tzn. mimo učebnici), blízká, připadají vám zajímavá či využitelná do budoucna?



Z hlediska komunikátů, které by se v učebnicích či jiných materiálech mohly objevit, by dle 78,3 % žáků⁷³ měly patřit především texty zajímavé, které vychází z reálných situací (např. proslovy, úryvky ze zpravodajství, reálné konverzace atd.) a texty týkající se aktuálních problémů (např. dějiny 21. století), jak uvedlo 63,9 % dotázaných. Dále by v 45,8 % uvítali videa a písňe, nahrávky (reálné dialogy, projevy atd.) a texty týkající se literatury (44,6 %). V menším zastoupení by je zajímaly naučné a odborné texty věnující se jazykovým a slohovým záležitostem (31,3 %), vlastní texty vytvořené žáky (25,3 %) a texty týkající se různých témat (např. elektronika, technologie, korupce...; 24,1 %). 15,7 % dotázaných poté uvedlo, že by uvítalo texty týkající se jiných předmětů (např. biologie, zeměpis, fyzika...), jeden dotázaný doplnil výběr o texty o zajímavostech (zvláštnosti a podivnosti světa).

Graf 8: Komunikáty ve výuce českého jazyka



Jiná (doplňte): *Texty o zajímavostech (zvláštnosti a podivnosti světa)*

⁷³ viz graf 8

Co se týče příkladových vět a slovních spojení, jež se v textech vyskytují, 38,6 % dotázaných uvedlo, že jim nikterak nevadí jejich využití za účelem procvičení ani na pochopení učiva⁷⁴. Celkem 33,7 % však odpovědělo, že jim mnohdy ani nerozumí a někdy se stane, že je pochopí jinak, 19,3 % poté vadí, že příklady jsou často izolované a nejsou součástí textu, stejné množství respondentů nevadí na procvičení, ale na pochopení učiva mnohdy ano. 6 % tyto příklady nebere vážně, jelikož jim připadají vtipné.

Graf 9: Příkladové věty v učebnicích



Na dotaz, zda žáci raději pracují s jednotlivými větami, slovními spojeními či slovy, nebo naopak s celými texty, odpovědělo 53 % dotazovaných preferenci práce s texty⁷⁵. Oproti tomu 47 % raději pracuje s jednotlivými příklady.

⁷⁴ viz graf 9

⁷⁵ viz graf 10

Graf 9: Práce s texty či izolovanými větami



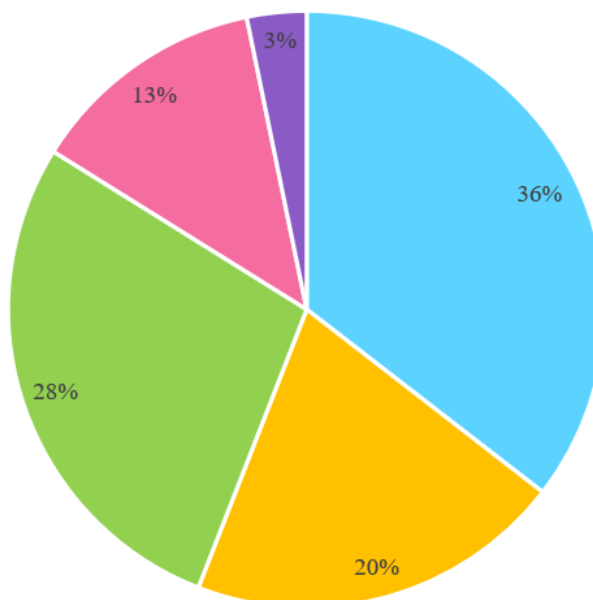
7.1.3 Integrace jednotlivých složek ve výuce českého jazyka

Z našeho výzkumu vyplývá, že většina žáků propojenost českého jazyka, komunikace a slohu nevnímá (36 %), 20 % poté vnímá oddělenost jazykové části od komunikace a slohu⁷⁶ („Jazyk, sloh i literaturu jsme měli jako jeden předmět a většinu studia mi přišlo, že se zabýváme jen literaturou, sem tam slohem.“; „Všechno děláme odděleně.“). 28 % žáků stanovilo, že vzájemně propojují všechny složky jazyka a 13 % dokonce vnímá velkou propojenost s literaturou.

⁷⁶ viz graf 10

Graf 10: Integrace jednotlivých složek ve výuce českého jazyka, komunikace a slohu

Jak vnímáte propojenost českého jazyka, komunikace a slohu?



- Jazyková část je oddělená od slohu a komunikace (věnujeme se každému zvlášť), propojenost nevnímám
- Jazyková část je oddělená od slohu a komunikace (komunikaci a slohu se věnujeme společně)
- Jazyková, slohová a komunikační část jsou vzájemně propojené (na základě jednoho textu pracujeme se vším)
- Máme propojenou část jazyka, slohu, komunikace i literatury (učíme se vše najednou bez oddělování – na základě jednoho literárního textu se učíme jazyk, sloh i komunikaci)
- Jiná (doplňte)

Jiná (doplňte): (1) *Probíráme v tzv. blocích, bloky literatury, mluvnice a slohu, takže skáčíme sem a tam.*
(2) *Sloh je zvlášť od komunikace a jazyka, které jsou společně.* (3) *Komunikaci skoro nemáme.*

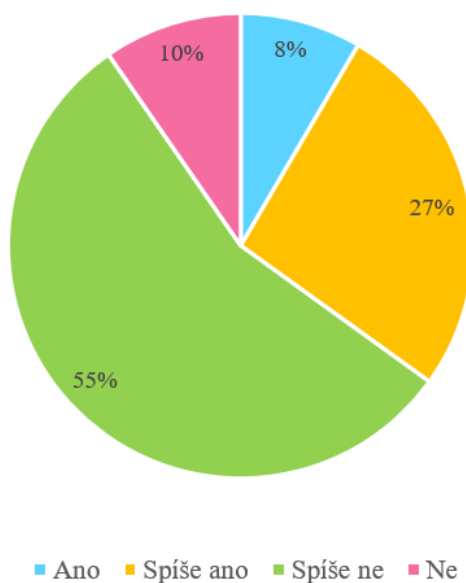
Prostor pro uplatnění poznatků o jazyce ve slohu a komunikaci v učebnicích vnímá pouze 8 % respondentů, 27 % zvolilo možnost *spíše ano*⁷⁷. Oproti tomu 55 % dotázaných naopak propojenost téměř nevnímá, 10 % ji poté v učebnicích nesleduje vůbec.

⁷⁷ viz graf 11

Někteří žáci uvádějí, že „učebnice většinou v tomhle ohledu působí nedostatečně“ a spoléhají spíše na učitele, který jim k využití poznatků v komunikátech dopomůže a připraví vhodné úlohy. Rovněž odkazují na pracovní sešity („Naše učebnice více vysvětluje, než abychom tam měli nějaká cvičení apod., na to můžeme využít nějaké pracovní sešity. Mně to tak vyhovuje, lépe se mi z učebnice učí.“), jiní mají problém s uchopením sémantické stránky jevů („teorie neznamená praxe. Jevy kolikrát dokážu bezproblémově rozlišit, ale neumím je použít v praxi (například ve větě)“, „Učebnice mi mnohdy nevyhovují, často se stává, že ani nerozumím tomu, co popisují. Z tohoto důvodu mám ráda výklad naší paní profesorky a její materiály, které nám připravuje“).

Graf 11: Integrace jednotlivých složek ve výuce českého jazyka, komunikace a slohu

Domníváte se, že vám učebnice poskytují prostor pro použití poznatků o jazyce v komunikaci a slohu?



7.1.4 Požadavky na učebnice českého jazyka

Co se týče požadavků na učebnice českého jazyka, již jsme mimo jiné uvedli stručnost, jasnost a srozumitelnost, jednoduchost, přehlednost a zapojení autentických, zajímavých a užitečných textů do výuky (*„Více témat, která se týkají dnešní doby“, „zajímavé texty, na kterých by byly ukázány podstatné body (z hlediska českého jazyka, slohu i komunikace), vadí mi, že se po nás rozборы textů chtěly (součást maturity), ale nepamatují si, že bych jediný názorný a podrobný rozbor viděla v učebnici – což si myslím, že je chyba...“*).

Zazněl rovněž požadavek na komplexnost učiva (*„Více práce s texty, začlenění skutečných slohových prací do učebnice, reálné rozhovory. Větší propojenost – komplexní znalosti českého jazyka.“*). Dále žáci vyžadují prostor pro *„výklad základních pojmů“*, procvičení a vlastní iniciativu a *„zapojení do procesu“* v návaznosti na probíraná témata *„z tohoto století a lepší přehlednost (aby témata navazovala)“*, vyskytuje se rovněž žádost na využití myšlenkových map.

Vyžadována je vhodnější *„forma učení než jen dlouhé texty s neznámými slovy“* a *„uvedení do reálných situací“* (vyžadováno je *„více poznatků z přítomných a probíhajících událostí“*, a příklady založené na *„použitelných a reálných situacích“* a *„praktických příkladech ze života“*). V neposlední řadě je požadováno, aby učebnice *„člověka vtáhla do tajů češtiny zábavnou formou. Třeba jak to dělá na Instagramu Běžící češtinář nebo Čeština, na pohodu“*.

Mezi další požadavky se řadí například integrace užitečných témat v rámci slohu (*„Čekal bych, že mě naučí psát gramaticky správně a jak napsat dopis, životopis, email, žádost, stížnost atd.“*, *„Více témat do života, více příkladů, u slohu mít aktuální příklady např. životopis“*) a *„větší konfrontaci s realitou“*. Rovněž žáci volají po větším množství konkrétních textů a ukázek *„jednotlivých slohových útvaru a postupů“*.

Mezi další očekávání patří poskytnutí většího vhledu *„do současné češtiny. Některé texty jsou i v novějších učebnicích celkem zastaralé. Bylo by lepší v učebnicích využít texty z různých zdrojů, nejen z knih, ale i z textů z internetu apod., se kterými se v dnešní době setkáváme častěji. V učebnicích by se taky mohly v rámci komunikace vyskytnout rady*

ke zlepšení projevu – vhodná a nevhodná slovní spojení, která jsou např. často chybně využívána společností“.

Žákům rovněž mnohdy není jasné, co je po nich vyžadováno (a tedy, co je cílem daných úloh a lekcí; jedním z požadavků je „*aby bylo jasné, co po nás chtějí*“) a stejně tak jsou mnohdy zmatení a ve výuce českého jazyka postrádají smysl („*Většinu času jsem spíše byla zmatená a nevěděla, k čemu mi některé věci jsou*“, „*V hodinách češtiny jsme probírali mnoho věcí, které jsem za celou dobu studia vůbec nevyužila a myslím si, že ani nevyužiju*“). Zmiňují rovněž tzv. obvyklé zbytečnosti („*obvyklé zbytečnosti jako např. grafický zápis souvětí*“) ve výuce českého jazyka.

Zaznívají rovněž požadavky na přípravu na maturitní zkoušku. Na závěr uvedeme tři z požadavků ze strany žáků: „*Naučit se správně psát, mluvit či správně se vyjadřovat. To je hlavní pro život po škole*“, „*Umět jazyk použít tak, jak si konkrétní situace žádá. To, jestli je proces osvojování poznatků zábavný, čistě záleží na individuálním přístupu*“, „*Používali jsme velmi výjimečně jen pracovní sešity, učebnice dle mého nejsou nutností máte-li skvělého pedagoga*“.

7.2 Interpretace výsledků

Zjištění v dotazníkovém šetření vychází především ze strany žáků posledních ročníků středních škol odborných, pedagogických a obchodních akademií a jejich (čerstvých) absolventů. Nejčastějšími učebnicemi využívanými ve výuce českého jazyka jsou *Komunikace v českém jazyce pro střední školy* (pracovní sešit i učebnice) a učebnice *Český jazyk a komunikace pro střední školy* nakladatelství Didaktis a *Český jazyk pro SŠ – Mluvnice* nakladatelství Fraus. Téměř třetina respondentů dostává materiály od svých vyučujících.

Žáci jsou poměrně spokojeni se strukturou učebnic, mnohdy však postrádají přesnost, jasnost, stručnost a přehlednost učiva. Texty jim rovněž spíše vyhovují, často v nich však nevidí smysl, nepřipadají jim zajímavé, zábavné nebo přínosné do budoucna, což se objevuje také v jednotlivých požadavcích na tyto učebnice. Naopak za zajímavější považují texty vybrané učiteli. V učebnicích by rádi pracovali s komunikáty vycházejícími z reálných situací (zmíněny byly např. proslovy, úryvky ze zpravodajství, reálné konverzace atd.)

a z textů týkajících se aktuálních problémů (tedy například dějin 21. století). Dále by uvítali zejména videa, písně, nahrávky reálných dialogů či projevů i texty týkající se literatury. Obecně vyžadují propojenost s praxí a realitou a využití takových komunikátů, který jim budou do budoucna přínosné. Rovněž apelují na komplexnost a přehlednost učiva včetně vlastní činnostní práce s obsahem.

Příkladové věty v učebnicích žákům nevdí na pochopení učiva, mnohdy jim však nerozumí nebo je pochopí jinak a někdy jim vadí, že nevychází z textu. Větší polovina žáků (53 %) by raději pracovala s kontextualizovanými cvičeními vycházejícími z textů než s izolovanými větami, druhá polovina (47 %) naopak vyžaduje práci s jednotlivými výrazy a slovními spojeními. Mnohdy žákům chybí povědomí o tom, proč se dané jevy učí a k čemu je v budoucnu využijí.

Více než třetina žáků nevnímá propojenost českého jazyka, komunikace a slohu, respektive považují jazykovou část za oddělenou zbylých dvou složek, které se prolínají. Téměř třetina však propojenost vnímá a poměrně velké množství (13 %) pozoruje rovněž propojenost se složkou literární. V učebnicích však využití jazykových poznatků ve slohu a komunikaci nevnímá nadpoloviční většina dotázaných. Jak sami uvádějí, podstatnou roli zde hraje učitel.

7.3 Závěry dotazníkového šetření

Závěrem můžeme říci, že by se další učebnice měly zaměřit na zajímavější a využitelnější témata, která žáky konfrontují s realitou a pomohou jim vyjadřovat se vhodně vzhledem ke komunikačním situacím. Zároveň by měly reflektovat komplexnost učiva, integraci jednotlivých složek výuky českého jazyka, důležitost a využitelnost jednotlivých jevů, i vlastní práci s obsahem.

8 Analýza konkrétních témat v učebnicích a návrhy jednotlivých lekcí

8.1 Analýza učiva o slovesném rodu v učebnicích

Analýza výchozích úloh z učebnic jazyka českého

Učebnice *Český jazyk a komunikace pro střední školy – 3.–4. díl* ([4.]) představují problematiku slovesného rodu⁷⁸ v kapitole *Na mnoho způsobů* (s. 25) věnované mluvnickým kategoriím sloves.

„Já jít domů. Tak se občas paroduje mluva cizinců,“ textem v duchu porovnání s jinými jazyky uvádí učebnice kapitolu o mluvnických kategoriích. Žákům poté pokládá otázku výhod a nevýhod *tvarů* a následně se ptá, co vše slovesa vyjadřují. Dále probíhá definice z lingvistického hlediska, slovesa jsou vymezena a uvedeny jsou jejich mluvnické kategorie včetně příkladů. Teoretické pojmy jsou doplněny o příklady v podobě izolovaných vět a slovních spojení: „Slovesa obvykle vyjadřují všechny osoby; označují-li však přírodní jevy (např. **prší**), tělesné stavy (např. **bolí** ji v krku) a pocity (např. **je** mi úzko), mají jen tvar 3. osoby“. Dále jsou opět teoreticky vymezeny tvary slovesné určité a neurčité. ([4.], s. 25)

Slovesný rod, na který se zaměříme podrobněji, je uveden následujícím způsobem:

*„Slovesný rod vyjadřuje vztah mezi původcem děje a podmětem. Je-li v pozici podmětu název původce děje, je sloveso v **činném** rodě (např. Průvan **zabouchl** dveře.); pokud ne, je v **trpném** rodě, a to opisném (např. Dveře byly **zabouchnuty**.) či zvratném (Dveře se **zabouchly**.) Některé slovesné tvary vyjadřují i **rod jmenný**: obě **příčestí** (např. Petr nesl × Iva nesla, stůl je **přikryt** × židle je **přikryta**) a **přechodníky** (např. Petr nesa jídlo **zakopl**. × Iva nouse jídlo **zakopla**).“ ([4.], s. 25)*

⁷⁸ teorie viz kapitola 5.1

Po výkladu o mluvnických kategoriích následují otázky k textu:

- „1. *Popište, k jakým posunům v osobě a čísle dochází u onkání a onikání.*
2. *Vymyslete tři dvojice vět (s týmž slovesem, které se liší slovesným rodem.*
3. *Určete vid u sloves nastříhali, přicházejí, přijít, jdeš, vyprávíme, vypravit.“ ([4.], s. 25)*

Následně jsou uvedeny – opět izolované – příklady např. sloves, která vyjadřují činnost, stav či změnu stavu, určitých slovesných tvarů (vedle oznamovacího, rozkazovacího, podmiňovacího způsobu je uveden také a trpný rod opisný s příklady „*byl/bude/je čten*“ a zvrtný „*čte se*“) a neurčitých slovesných časů včetně přičestí činného („*četi*“) a trpného („*čten*“). Do souvislosti je posléze uvedena kniha Pavla Kohouta *Sněžím*, uvedeno je, že „*hrdinka románu své pocity popisuje jako přírodní jevy*“, *žáci mají za úkol „vzpomenout (si) na název knihy, filmu nebo text písně, který obsahuje výraz či tvar, jenž se běžně používá“*. Tento úkol považujeme za poměrně nesrozumitelný, lepší by bylo dané zvláštnosti vymezit a pracovat s nimi. ([4.], s. 25)

Na kapitolu o morfologických kategoriích navazuje kapitola o slovesech *Časovaná bomba*, učebnice postupuje podobným způsobem ([4.], s. 26). Podrobné rozpracování přehledu slovesných tvarů a časování sloves je posléze zahrnuto v příloze učebnice (s. 102–107).

Vedle teorie prezentované v učebnici se v pracovním sešitě vyskytují úlohy na procvičení teoreticky popsaného učiva. Práce v kapitole zaměřené na mluvnické kategorie sloves (*Na mnoho způsobů*) je zaměřena na práci se slovy a tvary, úkolem žáků je roztřídit izolované výrazy do tabulky na základě slovních druhů. Dále je prezentován krátký text *z Příběhů z Bible* a z něj vychází úloha na roztřídění tvarů určitých a neurčitých či na tvorbu vidových dvojic, na něž navazuje změna významu. Žáci následně mají za úkol vypsát slovesné tvary a určit mluvnické kategorie a určit jejich gramatický význam. Následuje úloha zaměřená na slovesné tvary a určování mluvnických kategorií, doplnění slov do textu na základě sémantického významu slov, následuje také cvičení založené na čtení

a porozumění textu („Určete, které tvrzení nevyplývá z ukázky.“) a vyhledáváním předem uvedených konstrukcí na internetu. ([3.], s. 22)

Co se týče úloh prezentovaných v této učebnicové sadě, důraz je kladen především na lingvistické poznatky a terminologii. Odborný text obsahuje velké množství metajazyka, který se vyskytuje rovněž v některých úlohách a mnohdy je po žácích vyžadován, což můžeme vidět například v otázkách vycházejících z textu:

„Určete, která charakteristika zvýrazněného textu není správná:

- a) zvrtné sloveso*
- b) trpný rod zvrtný*
- c) jednoduchý tvar slovesný*
- d) slovesný tvar v činném rodě.“ ([3.], s. 23)*

Zatímco u otázek zaměřených na formu a gramatický význam je v úlohách velké množství, na sémantiku či na samotnou práci s textem již v tomto případě zřetel brán není. Mnohdy chybí jakýkoli záběr na sémantiku textu či jeho komunikační vhodnost. Prvně je prezentována forma, čímž je žákům předkládána mechanická práce s textem, která mnohdy nereflektuje vyšší úroveň Bloomovy taxonomie, čímž nepodporuje kognitivní rozvoj žáků. Komunikační cíl učebnice nesleduje, jakkoli můžeme využití slovesných tvarů považovat za součást každodenní komunikace uživatelů českého jazyka. Nabízí se propojení s literární složkou, respektive volba textů žáků tematicky bližších namísto prezentovaných úryvků. (srov. [3.], s. 22–23)

Analýza možných inspirativních úloh z učebnic jazyka anglického

Téma slovesného rodu je v učebnicích čtvrté řady *English File* představeno hned několikrát a učivo se cyklicky nabaluje v závislosti na úrovni, jež je pro danou učebnici stanovena.

V učebnici *English File Intermediate Student's Book* ([24.]) je nejprve uvedena citace slova *komparz*⁷⁹, s nímž žáci pracují (zamýšlí se nad pozitivy a negativy této práce). Následuje

⁷⁹ anglicky *extra*, pozn. red.

text *The world of extras*⁸⁰, na nějž navazuje doplnění slov do textu a práce s ověřením porozumění článku. Teprve poté přichází na řadu práce s pasivem, která vychází z úvodního textu o komparzu. Žáci si všímají, jaký čas či formy pasiva představují zvýrazněná slova ve vybraných příkladech. Následuje úloha zaměřená na výslovnost a poslech se substitučním cvičením, které je postaveno na převádění aktivních tvarů do pasivních. Následuje práce se slovíčky na téma kino a poslech o filmu Schindlerův seznam, v němž je opět pasivum uvedeno a žáci jej mají zužitkovat v diskusi. Po několika dalších cvičeních přichází na řadu psaní recenze na film, který by žáci doporučili ostatním. ([24.], s. 56–59)

Učebnice *English File Intermediate Plus Student's Book* ([25.]) nejprve uvádí kvíz zaměřený na historii, následuje ověření odpovědí formou poslechu a analytické cvičení na vyhledání pasivních forem v uvedeném kvízu. Žáci tvoří vlastní otázky pro ostatní a poté čtou text *The Battle that Changed England's History*⁸¹. Text pracuje s chronologizací informací z článku a žáci mají určovat formy sloves (nepravidelná slovesa, infinitiv). Následně probíhá diskuse, práce se slovíčky a výslovností a poslechové cvičení na téma katedrála svatého Pavla, výstupem z lekce je tvorba vlastního komunikátu formou popisu libovolné budovy. Téma se rovněž prolíná s divadlem Globe a Shakespearem, a tudíž je integrována i složka literární. ([25.], s. 80–83)

Učebnice *English File Upper-Intermediate Student's Book* ([26.]) prezentuje pasivum v rámci tématu zaměřeného na kriminalitu. Uvedeny jsou tři krátké kriminální příběhy. Uvedeny jsou otázky v pasivu, které žáci přiřazují k jednotlivým příběhům, v nichž je rovněž zakomponováno cvičení určovací zaměřené na volbu správné formy slovesa. Následuje cvičení na porozumění gramatice („*A woman had her iPhone stolen.*“⁸²) a poslechové cvičení na strukturu vět, kterou mají žáci nejprve doplnit a poté porovnat s jinými příklady. Následuje diskuse, čtení článku, ve kterém je opět užito pasivum, a práce s porozuměním textu formou otázek i doplňovacích cvičení. Na závěr přichází diskuse nad tím, co by mělo být nelegální. V tomto cvičení žáci využívají pasivní konstrukce,

⁸⁰ svět komparzu, pozn. red.

⁸¹ bitva, která změnila anglickou historii, pozn. red.

⁸² ženě byl odcizen telefon, pozn. red.

které si v lekci osvojili. Výstupem je následně psaní článku zaměřené na vyjádření názoru na určité aspekty kriminality. ([26.], s. 78–79)

V učebnici *Solutions Intermediate Student's Book* ([9.]) se opět na úvod vyskytuje text *Real or Fake?*⁸³ obsahující pasivum. Žáci nejprve diskutují nad tím, proč dokonalý padělek stojí méně než originální dílo, následně čtou text a odpovídají na otázky spojené s jeho významem. Následně spojují formy pasivu s jejich terminologickým názvem a doplňují, jak pasivum funguje (uvedeny jsou rovněž příklady). Toto cvičení je zaměřené jak na formu, tak na významovou složku. Uvádí, že pasivum je využito v případech, kdy je naším záměrem orientace na danou akci nebo v takovém případě, kdy nevíme, kým byla vykonána. Dále prostřednictvím substituční úlohy tvoří pasivní konstrukce. Následují další doplňovací cvičení, ve kterých žáci doplňují věty za využití slov ve vhodném tvaru (aktivu či pasivu), následně tvoří otázky⁸⁴ za využití pasivních konstrukcí a odpovídají si na ně ve dvojicích. Výstupem je tvorba vět k určitému uměleckému dílu s cílem popsat jej, aniž by byl zmíněn jeho název. Ostatní mají hádat, o které dílo se jedná. ([9.], s. 76)

Další učebnice *Solutions Upper-Intermediate Student's Book* ([13.]) poté nabízí práci s textem zaměřeným na dějiny hygieny (*A history of hygiene*), nejprve pracuje s mluvním cvičením zaměřeným na slova „*diseases, hospitals, hygiene*“⁸⁵, následuje určovací cvičení zaměřené na přiřazení příkladů s pasivem ke vhodným časům. Následují poznatky o pasivu včetně jeho využití, transformační cvičení na přepis vět z aktiva do pasiva a stylizační cvičení za využití pasiva. Výstup s komunikačním přesahem tvoří mluvní konstrukční cvičení, jenž pasivum využívá. ([13.], s. 66)

V učebnici *Solutions Advanced Student's Book* ([16.]) jsou prezentovány pasivní konstrukce prostřednictvím článku o trilogii *Star Wars*⁸⁶, kterému předchází mluvní aktivita na téma těchto filmů. Žáci mají v analogickém vyhledávacím cvičení najít příklady pasivních konstrukcí z textu. V tomto cvičení je rovněž využita terminologie, znalost metajazyka však není jedinou podmínkou ke splnění dané úlohy. Následuje substituční cvičení, které slouží pro přepis vět z aktivního do pasivního tvaru a klade důraz na pořádek slov

⁸³ *pravdivé, nebo falešné?*, pozn. red.

⁸⁴ Hovoříme tedy o cvičení konstrukčním.

⁸⁵ *nemoci, nemocnice, hygiena*, pozn. red.

⁸⁶ *hvězdné války*, pozn. red.

ve větě (podmět, předmět) a jeho význam v anglickém jazyce. Následuje poučka o využití tzv. auxiliary passive⁸⁷ a opět následuje transformační cvičení a využití v mluvním cvičení. ([16.], s. 54)

V obou sadách učebnic je k dané kapitole ještě v závěru učebnice přidružena podrobněji rozpracovaná doplňovací kapitola zaměřená na gramatiku⁸⁸. Zahrnuta v nich jsou vždy vedle forem a významu rovněž cvičení na procvičení učiva. (např. [25.], s. 147; [16.], s. 141–143)

Pracovní sešity čtvrté řady *English File* obsahují cvičení určená k procvičení slovíček a gramatiky, která se objevují v učebnici. Jedná se převážně o cvičení určovací, doplňovací, obměňovací a substituční (na úrovni vět i slov) a korekturní. Žáci mají dále možnost procvičit si určité jevy navíc ještě on-line. (např. [17.], [10.]

Učivo o slovesném rodu je zapojeno do kontextu jednotlivých témat a spojuje jej se složkou slohově-komunikativní, čímž žáky vede k procvičení jevů v různých komunikátech. Prostor je rovněž vymezen pro opakování jednotlivých jevů, čímž dochází k ukotvení poznatků, v rámci úloh s komunikačním přesahem poté dochází k rozvoji jazykových dovedností.

Zhodnocení úloh v českých i anglických učebnicích

Co se zhodnocení využitých úloh na základě námi provedené analýzy⁸⁹ týče, začneme typologií cvičení. Dle logickomyšlenkových operací⁹⁰ v obou typech učebnicových sad sledujeme využití analytických cvičení (vyhledávacích, určovacích, doplňovacích). V české učebnicové sadě dále sledujeme využití cvičení problémových (to můžeme vidět v poslední úloze⁹¹), v anglických jsou poté dále využita cvičení obměňovací, která slouží k procvičení jazykových jevů vzhledem k cílům výuky cizího jazyka. Z hlediska cvičení syntetických se v učebnicové sadě jazyka vyskytují cvičení třídící, ta souvisí s cíli výuky mateřského jazyka a utřebením poznatků o jazyce, v anglických poté konstrukční, která jsou zaměřena na aplikaci poznatků o jazykovém učivu v komunikátech. Vzhledem ke způsobu⁹² poté v obou typech učebnicových

⁸⁷ pasivum modálních pomocných sloves, pozn. red.

⁸⁸ tzv. *Grammar Builder and Reference* pro učebnice *Solutions* 3. řady a *Grammar Bank* v učebnicích *English File* 4. řady

⁸⁹ viz kapitola 8.1

⁹⁰ viz kapitola 3.1

⁹¹ viz kapitola 8.1

⁹² viz kapitola 3.2

sad sledujeme využití cvičení substitučních, český pracovní sešit poté dále využívá cvičení rozborová a vysvětlovací, která dále pracují s jazykovými poznatky. To je opět spojeno s výukou jazyka mateřského. Anglické učebnice zase pracují s cvičeními korekturními, která se věnují práci se spisovnou podobou slov a frází v tomto jazyce.

S ohledem na Bloomovu taxonomii kognitivních cílů, kterou jsme uváděli v teoretické části práce⁹³, se úlohy v učebnicích českého jazyka povětšinou pohybují na úrovni zapamatování (aplikace teoretických poznatků), jejich porozumění, následné aplikaci, respektive analýzy, není však aplikováno zapojení hodnocení a tvorby komunikátů. Na rozdíl od toho anglické učebnice kladou větší důraz na sémantiku jevů na práci s textem i na výstup v podobě tvorby mluvených či psaných komunikátů, což souvisí s cíli výuky cizího jazyka a rozvíjením jazykových dovedností. Žáci tvoří vlastní komunikáty, a využívají tak nabyté poznatky ve vlastních textech či promluvách. Tímto jsou reflektovány vyšší úrovně Bloomovy taxonomie⁹⁴.

Zatímco anglické učebnice integrují učivo jazykové a komunikačně-slohové, což souvisí se zacílením na rozvoj jazykových dovedností, v české učebnicové sadě jsou tyto složky prezentovány odděleně. To souvisí s celkovou strukturou učebnicové sady. Jsou využity úlohy na procvičení jednotlivých gramatických kategorií, nejsou však propojeny například se stylem administrativním, na němž by se využití slovesného rodu dalo demonstrovat. Pokud se zaměříme podrobněji na administrativní styl, můžeme uvést, že se k němu váží kapitoly v posledním díle české učebnicové řady ([4.]), například pracovní smlouva je vymezena konkrétně v rámci kapitoly *Hola, práce volá!*, která se orientuje na „útvary komunikace na trhu práce“ (s. 76). Vymezeno v ní je komunikační hledisko a struktura daného útvaru, včetně typických jazykových prostředků, konkrétně užití pasiva zde však integrováno není (ibid.).

Co se volby ukázek týče, zatímco učebnice české využívají pro výuku morfologických kategorií sloves text *Příběhů z Bible*, anglické učebnice problematiku slovesného rodu prezentují v textech orientovaných na témata, která jsou žákům bezpochyby bližší a jsou pro ně zajímavější (jako příklad si můžeme uvést článek o Star Wars), což může

⁹³ viz kapitola 2

⁹⁴ srov. ibid.

souviset s podstatou výuky cizího jazyka. Zároveň česká učebnicová sada vzhledem k poznatkům o slovesném rodu pracuje primárně s výchozím textem, v němž jsou prezentovány, nesoustředí se tolik na formální stránku. Učebnice anglické oproti tomu více pracují s významem, což pravděpodobně opět souvisí s odlišnými cíli výuky cizího jazyka.

Jak můžeme pozorovat v analýze⁹⁵, příklady poskytnuté učebnicemi českého jazyka jsou mnohdy dekontextualizované a izolované. Oproti tomu anglické učebnice učivo zahrnují do vyšších tematických celků, a tak jsou i izolované věty určitým způsobem vymezeny. S rozvojem čtenářské gramotnosti pracují více učebnice anglické, jelikož poskytují úlohy, které cílí na porozumění textu, což opět souvisí s cíli výuky cizího jazyka. Jazykové jevy jsou oproti českým učebnicím vymezeny na základě komunikátů. V české učebnici toto nesledujeme, prezentována je také především funkce jazykových prostředků, což souvisí se strukturou učebnic českého jazyka. V anglických učebnicích pozorujeme větší záběr na sémantiku jednotlivých výrazů; uvedeny jsou různé situace pro procvičení daných prostředků, a to především za cílem aplikace cizího jazyka v komunikaci.

⁹⁵ viz kapitola 8.1

8.2 Návrh lekce č. 1: slovesný rod

8.2.1 Specifika a cíle

učivo:	slovesný rod ⁹⁶ , funkční styl administrativní
RVP SOV:	Žák „rozlišuje spisovný jazyk, hovorový jazyk, dialekty a stylově příznakové jevy a ve vlastním projevu volí prostředky adekvátní komunikační situaci“; „v písemném i mluveném projevu využívá poznatků z tvarosloví“; „používá adekvátní slovní zásobu včetně příslušné odborné terminologie“; „sestaví základní projevy administrativního stylu“. (RVP SOV 68-43-M01 Veřejnosprávní činnost, 2020, s. 17–18)
cíle navržené lekce:	Žák na konci hodiny dovede zpracovat krátký komunikát funkčního stylu administrativního (instruktážní e-mail) za vhodného využití pasivních konstrukcí. Dovede vysvětlit rozdíl mezi užitím aktiva a pasiva a vhodně zvolit užití v textu.
Průřezová témata (mezipředmětová úroveň):	společenskovední vzdělávání (Člověk a právo: „popíše, co má obsahovat pracovní smlouva a vysvětlí práva a povinnosti zaměstnance“; RVP SOV 68-43-M01 Veřejnosprávní činnost, 2020, s. 27)
(vnitropředmětová úroveň ⁹⁷):	jazyk: slovesný rod; sloh: funkční styl administrativní; komunikace: tvorba komunikátu administrativního stylu za využití vhodných jazykových prostředků, komunikace na pracovišti
klíčové kompetence:	k učení, k řešení problémů, komunikativní, občanská, pracovní
důkazy o učení:	vyplněný pracovní list, závěrečný text (instruktážní e-mail)

⁹⁶ mluvnické kategorie sloves

⁹⁷ integrace složky jazykové, slohové a komunikační

8.2.2 Náplň navržené lekce

Evokace vychází z tématu, které je žákům blízké. Jako inspirace v tomto případě bylo zvoleno východisko z učebnic anglického jazyka⁹⁸, a sice text zaměřený na tematiku Star Wars, konkrétně pak na lokality, ve kterých byly filmy natáčeny⁹⁹. První a druhá úloha k prvnímu textu pracují s poznatky o Star Wars a textu samotném. Třetí úloha se již prolíná s fází uvědomění. Úlohy 2 a 3 v evokační fázi představují cvičení analytická (dle poznávání) a určovací (dle způsobu).

Pro fázi uvědomění týkající se mluvnických kategorií sloves se záběrem na slovesný rod jsme se rozhodli využít texty administrativního funkčního stylu, a sice vzoru pracovní smlouvy¹⁰⁰, a integrovat tak učivo jazykové i slohově-komunikační na základě důvodů, které jsme zmiňovali v teoretické části této práce¹⁰¹. Styl administrativní byl zvolen za účelem demonstrace jazykového učiva o slovesném rodu v reálných komunikátech (srov. např. Čechová, 1989; Hoffmannová et al., 2017) za účelem prezentace jazykových jevů v reálných textech, se kterými se žáci v budoucnu budou sami setkávat.

První úlohou k druhému textu (*Přečtěte si ukázkou a rozhodněte, o jaký typ textu se jedná a k čemu slouží.*) je určit typ textu a jeho funkci, dle logickomyšlenkových operací se jedná o cvičení analytické určovací.

Druhá úloha (*Co zaměstnanec smí, nesmí a musí dělat? Komu může či nemůže sdělit informace zmíněné ve 3. odstavci?*) vychází z práce s textem a porozumění sdělovaným informacím. Tato úloha je inspirována anglickými učebnicemi (např. mluvením pod textem *Real or fake?* v evokační fázi učebnice *Solutions Intermediate Student's Book*; [9.]) a jedná se o cvičení syntetické zobecňovací.

Následuje třetí cvičení orientované na práci s jazykem v ukázce a propojuje poznatky z textu s informační částí, ve které jsou prezentovány základní informace ke slovesnému rodu, pro nějž byla vzorem *Průruční mluvnice češtiny* (Karlík et al., 2012, s. 323–324). Informační částí jsme se rovněž inspirovali v anglických učebnicích *Solutions 3. řady*, která tento formát pro prezentaci základních informací o formě a významu gramatických jevů využívá.

⁹⁸ viz kapitola 8.1

⁹⁹ text č. 1

¹⁰⁰ text č. 2

¹⁰¹ viz kapitola 2.3

Tato úloha má tři podotázky, z nichž první (analytické) cvičení je orientováno na funkci slov a slovních spojení a úkolem žáků je dobrat se poznatků o vyjádření či anonymizaci původce děje. Druhá úloha, v níž žáci mají rozřadit zvýrazněná slovesa na rod činný, trpný opisný a trpný zvrtný, je orientována na formu. Jedná se o cvičení analytické určovací. Dále mají žáci vyhledat a přiřadit další příklady z textu do připravené tabulky (toto cvičení se pohybuje na úrovni analytického vyhledávacího a určovacího).

Čtvrtá úloha představuje úlohu transformační, kdy žáci mají přepsat větu z pasivu do aktivu a okomentovat změnu významu, kterou s sebou tento úkon přináší. Následuje cvičení problémové zaměřené na pracovní smlouvu jako útvar a současně na údaje a další náležitosti, které by měla obsahovat. Prekoncepty mohou být následně porovnány se vzorem pracovní smlouvy. Poslední cvičení je rozborové a zaměřuje se na jazykové prostředky, které administrativní funkční styl využívá.

Na závěr jsou uvedeny dvě úlohy, jež reflektují nabyté poznatky z fáze uvědomění. První z nich je cvičení doplňovací, které od žáků vyžaduje doplnit vhodný slovesný rod a volbu odůvodnit. Poslední cvičení představuje tvorbu komunikátu, a sice e-mailu, který má poučit pracovníky o nutnosti dodržování protipandemických opatření. Úkolem žáků bude rovněž zvolit vhodný tvar slovesného rodu a uplatnit poznatky o jazyce ve stylu administrativním. Poslední úloha byla rovněž zvolena na základě inspirace anglickými učebnicemi, ve kterých lekce bývá uzavřena tvorbou vlastního komunikátu psaného, respektive mluveného.

Další možné náměty pro tuto lekci

Mezi další náměty pro práci se slovesným rodem a administrativním funkčním stylem patří například využití dohody o provedení práce či dohody o pracovní činnosti, které by jistě pro žáky mohly představovat bližší komunikát, jelikož se s ním pravděpodobně při studiu sami setkají (my jsme ji zde vzhledem k nedostatku vhodných a dostupných zdrojů bohužel neaplikovali). Zahrnuta by mohla být také například smlouva o pronájmu nebo školní či požární řád. Vzhledem k tomu, že jsou tyto námi navržené lekce tvořeny pro žáky středních škol, můžeme využít konkrétnějšího zaměření žáků a aplikovat vhodný text vzhledem k jejich oboru – například v rámci vykonávání odborných praxí. Může se jednat o různé smlouvy či provozní řády firem, ve kterých praxi vykonávají.

8.2.3 Pracovní list

Text č. 1

Po stopách filmových Star Wars. Sága se natáčela na poušti, v pralese i v londýnském metru

V prosinci měl premiéru další díl filmové ságy Star Wars, s podtitulem Poslední z Jediů. Snímek Riana Johnsona přilákal od půlky prosince přes 430 tisíc českých diváků. V *osmém dílu si dokonce zahráli britští královští bratři – princové William a Harry. Další film se chystá na konec května letošního roku.* Planety, postavy i jednotlivé vztahy mezi rasami znají všichni fanoušci. Málokdo ale tuší, že některé lokace sci-fi filmů skutečně existují. *Záběry se natáčely ve španělské Seville, v jordánském pouštním údolí Wadi Rum i ve stanicích londýnského metra, připomíná americká CNN.*

(Zdroj ukázky: Aktuálně.cz¹⁰²)

Úlohy k textu č. 1:

1. Znáte filmy Star Wars? Víte, kde se natáčely?
2. Přečtěte si ukázku a rozhodněte, o jaký typ textu se jedná. Za jakým účelem je pravděpodobně vytvořen? Ke kterému funkčnímu stylu byste jej přiřadili?
3. Zaměřte se na podtržená slova ve zvýrazněných větách a pokuste se je nahradit synonymy. Čím se od sebe (významově i gramaticky) liší? Dovedete v textu najít další příklady?

¹⁰² DAŇKOVÁ, Magdalena, 2018. Po stopách filmových Star Wars. Sága se natáčela na poušti, v pralese i v londýnském metru. In: *Aktuálně.cz* [online]. Praha: Economia, ©1999–2021 [cit. 2021-5-29]. Dostupné z: <https://magazin.aktualne.cz/cestovani/po-stopach-filmovych-star-wars-saga-se-natacela-na-pousti-v/r~de4b68fef21011e786cf0cc47ab5f122/>

Text č. 2

Základní povinnosti

Zaměstnanec je povinen svěřenou práci vykonávat osobně v pracovní době, svědomitě a odborně, podle svých nejlepších schopností a vědomostí, přičemž je povinen řídit se příkazy a pokyny zaměstnavatele.

Zaměstnavatel se zavazuje, že bude zaměstnanci přidělovat práci podle této pracovní smlouvy a poskytovat mu za vykonanou práci mzdu. Zaměstnavatel se dále zavazuje, že bude vytvářet podmínky pro úspěšné plnění pracovních úkolů zaměstnancem a dodržovat ostatní pracovní podmínky stanovené právními předpisy nebo pracovní smlouvou.

[...]

Zaměstnanec je povinen zachovávat vůči třetím osobám mlčenlivost o podmínkách pracovního poměru k zaměstnavateli, o výši své mzdy, mzdových náhradách a dalších plnění poskytovaných zaměstnavatelem zaměstnanci za výkon práce a v souvislosti se zaměstnáním. Třetími osobami podle předchozí věty se rozumí také jiní zaměstnanci zaměstnavatele, ledaže jde o zaměstnance nadřízené zaměstnanci a/nebo sdělování skutečností ve smyslu předchozí věty je nezbytné pro plnění pracovních úkolů zaměstnance. Tato povinnost trvá i po ukončení pracovního poměru.

Zaměstnanec je vždy povinen chovat se tak, aby se nedostal do rozporu s oprávněnými zájmy zaměstnavatele a nepoškozoval dobré jméno zaměstnavatele.

V pracovní době je zaměstnanec povinen a oprávněn vykonávat pouze činnosti pro zaměstnavatele, vyplývající ze sjednané pozice či pracovní náplně. Nevyužívání stanovené pracovní doby k výše uvedeným činnostem bude posuzováno jako porušení povinností vyplývajících z právních předpisů vztahujících se k jím vykonávané práci (pracovní kázně). [...]

(Zdroj ukázky: Dostupný advokát cit. dle ČSOB¹⁰³; upraveno)

¹⁰³ ČSOB, 2021. Pracovní smlouva – vzor. *Průvodce podnikáním* [online]. Praha: Československá obchodní banka [cit. 2021-5-29]. Dostupné z: <https://www.pruvodcepodnikanim.cz/nastroje/pracovni-smlouva-vzor/>.

Úlohy k textu č. 2:

1. Přečtěte si ukázkou a rozhodněte, o jaký typ textu se jedná a k čemu slouží. ke kterému funkčnímu stylu byste jej přiřadili?
2. Co zaměstnanec smí, nesmí a musí dělat? Komu může či nemůže sdělit informace zmíněné ve 3. odstavci?
3. Pracujte s jazykem v ukázce (Můžete si přečíst **informační část**.):
 - a. Jaká je v textu zřejmě funkce podtržených sloves?
 - b. Jsou v textu zvýrazněná slovesa využita v rodu činném, či trpném? Ve druhém případě určete, zda se jedná o trpný rod opisný, nebo zvratný.
 - c. V textu se pokuste vyhledat další slovesa a vhodně je doplnit do tabulky.

Činný rod	Trpný rod opisný	Trpný rod zvratný

4. Tučně zvýrazněnou větu přestylizujte z rodu trpného do rodu činného. Co se změní?
5. Zamyslete se nad tím, jaké další formální náležitosti by měly dokumenty podobné tomuto obsahovat. Podívejte se na text č. 3 a své informace si ověřte.
6. Jaké jazykové prostředky jsou typické pro daný typ textu?

Informační část

Slovesný rod je vedle osoby, čísla, času, vidu a způsobu jednou z gramatických kategorií sloves. Rozlišujeme **rod činný** neboli aktivum (*natočil, natočí...*) a **trpný** neboli pasivum (*byl natočen, bude natočen...*). Pomocí daného tvaru je možné vystihnout poměr mezi původcem děje a podmětem určité věty. Pomocí rodu činného je původce děje představen rovněž jako podmět věty (*Honza před rokem natočil film.*), u rodu trpného naopak původce děje není vyjádřen (*Film byl natočen před rokem.*). V případě pasivního tvaru za využití *být* hovoříme o **opisném rodu trpném**. Možné je vytvořit rovněž **zvratný rod trpný** za využití slovesa *a se* (*Natáčely se tam filmy.*), které opět původce děje nezmiňuje.

(Zdroj: *Průruční mluvnice češtiny*¹⁰⁴, upraveno a zjednodušeno)

Otázky k informační části:

1. Jaký důvod můžeme mít pro nevyjádření původce děje, a tedy k využití rodu trpného? Pomoci vám mohou následující příklady:
 - a. *Paní učitelko, rozbilo se okno ve třídě!*
 - b. *Říkalo se to na poradě.*
2. Převed'te věty do tvaru rodu činného a rozhodněte, jak se význam bude lišit a v jakých situacích bychom volili kterou z variant.

¹⁰⁴ KARLÍK et al., 2012, s. 323–324

Text č. 3

PRACOVNÍ SMLOUVA

jméno / název zaměstnavatele: [...]

se sídlem [...]

IČ: [...]

Dále jen („zaměstnavatel“)

a

pan/paní: [...]

rodné číslo: [...]

bydliště: [...]

dále jen („zaměstnanec“)

uzavírají tuto pracovní smlouvu:

1. Základní ujednání

- 1.1. Zaměstnanec bude pracovat jako [...]
- 1.2. Den nástupu do práce je [...]
- 1.3. Místem výkonu práce je [celý název obce].
- 1.4. Pracovní poměr se uzavírá na [dobu určitou / dobu neurčitou] do [v případě doby určité]
- 1.5. Zkušební doba se sjednává v délce [tři / šesti měsíců]
- 1.6. Pracovní doba činí 40 hodin týdně.

(Zdroj ukázky: Dostupný advokát cit. dle ČSOB¹⁰⁵)

¹⁰⁵ ČSOB, 2021. Pracovní smlouva – vzor. *Průvodce podnikáním* [online]. Praha: Československá obchodní banka [cit. 2021-5-29]. Dostupné z: <https://www.pruvodcepodnikanim.cz/nastroje/pracovni-smlouva-vzor/>.

Úlohy na závěr:

1. Doplňte následující text za využití vhodných sloves, odůvodněte jejich výběr.

Nošení roušek kvůli koronaviru, co ____ (*měnit*) od 1. září 2020

1. září ____ (*opět zavádět*) povinné nošení roušek v hromadné dopravě, na úřadech a ve zdravotnických a sociálních zařízeních. Nošení roušek ____ (*být nutný*) také na vnitřních akcích pro 100 a více lidí, tedy ve větších divadlech, kinech, kostelích.

Nošení roušek ve školách ____ (*nebýt povinný*), Praha má roušky ve školách doporučené. Situace ____ (*moci dál měnit*) podle epidemiologické situace v okresech.

(Zdroj: Kurzy.cz¹⁰⁶, upraveno)

2. Vytvořte instruktážní e-mail svým podřízeným ohledně pohybu ve škole či práci v době protipandemických opatření. Dbejte na vhodné využití slovesného rodu i jazykových prostředků typických pro funkční styl administrativní.

8.2.4 Řešení úloh v pracovním listu

Úlohy k textu č. 1

1. Vlastní odpovědi žáků.
2. Jedná se o článek, který prezentuje informace o filmech Star Wars a jejich lokacích. Text reprezentuje funkční styl publicistický, vyskytuje se v médiích (v tomto případně konkrétně v magazínu webu Aktuálně.cz).
3. Podtržená slovesa představují rod činný a trpný. „Zahráli si“ můžeme nahradit slovesem *účinkovali*; „*chystá se*“ zase pomocí *točí se, připravuje se*; „*natáčely se*“ například prostřednictvím *byly filmovány*. V případě „*zahráli si*“ se jedná o rod činný (aktivum), neboť známe původce děje a je důležité, že to byli právě William a Harry, kdo se natáčení zúčastnili. Oproti tomu v případě trpného rodu (pasiva) „*chystá se*“ a „*natáčely se*“ neuvádí původce děje (neboli tým, který se podílel či podílí na tvorbě zmíněných filmů) zásadní informaci.

¹⁰⁶ Kurzy.cz, 2000–2021. Roušky proti koronaviru – Kde nemusíte mít roušku? Kurzy.cz [on-line]. Praha: Kurzy.cz [cit. 2021-5-29]. Dostupné z: <https://www.kurzy.cz/koronavirus/rousky/>

To podstatné v těchto sděleních představuje přibližné zveřejnění dalšího (očekávaného) snímku a lokality, ve kterých byl film vytvořen. „*Chystá se*“ poté představuje pasivum zvrtné, „*byly filmovány*“ naopak pasivum opisné. Mezi další příklady aktiva by vedle „*zahráli si*“ patřilo například sloveso „*připomíná*“, pasivum v textu jiné nenacházíme.

Úlohy k textu č. 2 a č. 3

1. Jedná se o text pracovní smlouvy. Slouží ke stanovení podmínek pracovního procesu. Jedná se o funkční styl administrativní.
2. Zaměstnanec musí v pracovní době odvádět pouze svou práci, a sice svědomitě a odborně. Nesmí nikomu sdělovat své podmínky pracovního poměru, výši mzdy ani mzdové náhrady (kromě vedení a situací, které vyžadují plnění práce), a to i po ukončení pracovního poměru.
3. Příklady „*je povinen zachovávat, rozumí se, trvá*“ se liší ve vyjádření původce děje. V případech, ve kterých není tato informace podstatná či nemá být zmíněna, není uveden a sloveso se vyskytuje v trpném rodě (*je povinen zachovávat, rozumí se*). V opačném případě je využito aktivum (*trvá*).
Mezi příklady činného rodu patří vedle „*trvá*“ ještě například „*zavazuje se, bude přidělovat, bude poskytovat, bude vytvářet, bude dodržovat*“. K pasivu opisnému bychom vedle „*je povinen zachovávat*“ přiřadili např. „*je povinen vykonávat, je povinen řídit se*“, pasivum zvrtné by mohlo být reprezentováno příkladem „*rozumí se*“.
4. Původní větu¹⁰⁷ změníme na *Zaměstnanec má vždy povinnost chovat se tak, aby se nedostal do rozporu s oprávněnými zájmy zaměstnavatele a nepoškozoval dobré jméno zaměstnavatele. Zatímco v původní větě můžeme pocítovat jistý odstup od odpovědnosti zaměstnance, ve větě je pozměněné, koho se daný pokyn týká a kdo je za něj zodpovědný. Původce děje je jasně uveden.*
5. Mezi formální náležitosti patří vedle podmínek pro výkon práce také údaje o zaměstnanci (jméno, rodné číslo, bydliště) a zaměstnavateli (jméno či název, sídlo, IČ). Uveden musí být rovněž uvedení pracovní pozice, rozsah práce, den nástupu

¹⁰⁷ viz text č. 2 v pracovním listu

práce, délka trvání pracovní smlouvy, zkušební doby či výpovědní lhůty i místo výkonu práce.¹⁰⁸

6. Mezi typické jazykové prostředky administrativního textu patří například právě tvary pasivních tvarů sloves, v textu můžeme z hlediska typických prvků sledovat užití deverbativ, která zde vedou ke kondenzaci a nominalizaci sdělení, což napomáhá nedělovosti a popisnosti vyjádření. Podstatná je vzhledem k povaze dokumentu také heslovitost (např. co se týče údajů o zaměstnanci a zaměstnavateli či o základních údajích pracovního procesu) a ekonomičnost sdělení.¹⁰⁹

Otázky k informační části

1. Pasivum můžeme zvolit v případech, kdy nechceme uvést původce děje, a to především pro to, že nechceme, aby byl dotyčný jmenován či pokud tato informace není podstatná¹¹⁰.
2. Význam vět *Paní učitelko, rozbilo se okno ve třídě!* a *Paní učitelko, Karel rozbil okno ve třídě!* je odlišný, uvádí konkrétního původce děje a jmenuje, kdo okno rozbil. První větu bychom volili, pokud Karla nechceme jmenovat, druhou naopak pokud jeho čin chceme s vyučující sdílet. *Říkalo se to na poradě* opět nejmenuje konkrétního člověka, který danou věc řekl (například si nepamatujeme, kdo to byl), toho bychom uvedli např. ve větě *Karla to říkala na poradě*¹¹¹.

Úlohy na závěr budou doplněny dle odůvodnění a kreativity žáků. Předpokládáme, že žáci vytvoří e-mail, který bude podřízené instruovat o správném chování ve škole vzhledem k protipandemickým opatřením. Učitel by si v komunikátech žáků měl všimnout užití spisovného jazyka, oznamovacího způsobu a využití trpného rodu. Aplikovány by měly být prostředky typické pro funkční styl administrativní, text by tedy měl být výstižný, spisovný, napsaný slušně, měl by si zachovávat odstup vůči adresátům a jeho vyjádření by mělo být ekonomické (např. za využití nominalizace). Hodnocen by měl být komunikát jako celek, tedy vhodnost vyjádření vzhledem ke komunikační situaci.

¹⁰⁸ srov. text č. 3 v pracovním listu

¹⁰⁹ srov. ibid.

¹¹⁰ viz teorie v kapitole 5.1

¹¹¹ srov. ibid.

8.3 Analýza učiva o frazémech a idiomech v učebnicích

Analýza výchozích úloh z učebnic jazyka českého

Učebnice *Český jazyk a komunikace pro střední školy – 2. díl* ([7.]) uvádí frazémy a idiomy¹¹² v rozšiřující kapitole v *zajetí frazémů* (s. 48). Učivo o lexikologii celkově pokrývá několik kapitol, mezi které patří kapitoly o lexikální jednotce, její formě a významu (*Slovo do prance*); významových vztazích (*Když má někdo k sobě blízko*), slovní zásobě (*Zásoby, které nedojdou*) a jejích změnách (*Změna je život*), zahrnuta je rovněž lexikografie (*Kde všechna ta slova jsou*) a druhou rozšiřující kapitolu představují slovníky speciální (*Odborníci na slovo vzatí*; s. 3).

Co se týče kapitoly o frazémech, ta začíná evokační otázkou, zda si žáci všimli, jak často využívají různých příměrů („*Tak třeba: Vstáváte se slepicemi a máte hlad jako vlk. Když najdete restauraci, jste šťastní jako blecha. Dostanete ale porci jako pro vrabce a ještě k tomu tam vaří jako prasata. Cítíte se tedy pod psa.*“), následně tyto věty mají převést do neutrální podoby a vyjádřit, jak na ně působí ve srovnání s vyjádřeními neutrálními ([7.], s. 48). Následně podobné fráze tvoří na základě obrázku (ibid.).

Ve fázi uvědomění následuje výklad. Jako příklady je uvedeno: „Řekneme-li, že někomu *teče mléko po bradě*, neznamená to, že má umazaný obličej, ale že je na něco mladý. Podobně *černá ovce rodiny* je člověk, ne zvíře a *hodit kostrou* není totéž co *hodit míčem*“. Mezipředmětově jsou reflektovány cizojazyčné frazémy: „Např. anglické *let the cat out of the bag* si snadno přeložíme jako ‚pustit kočku z tašky‘, ale jeho frazeologický význam ‚vyzradit tajemství‘ je těžké si domyslet, pokud jej neznáme“. Zmíněna je ustálenost slovních spojení, obraznost, nemožnost obměňovat jednotlivá slova, výskyt slov archaických, expresivnost a opomenuto není ani dělení na nevětné (přirovnání) a větné frazémy (pořekadla, přísloví, pranostiky a okřídlená slova jako „*Veni, vidi, vici.*“). ([7.], s. 48)

Pod textem k výkladu následují tři úlohy na dokončení frazémů a určení, o které typy se jedná, uvedení příkladu v dnešní době používaných frazémů a vyhledání frazémů a následně vyhledání pranostik, které se vztahují k datu narození žáků, respektive k jejich

¹¹² teorie viz kapitola 5.2

jménu. V informačních částech jsou vymezeny další příklady frazémů (a jejich konkrétních typů), uveden je Slovník české frazeologie a idiomatiky od Františka Čermáka (žáci následně mají za úkol ve slovníku zjistit, co to znamená *Vzít si někoho na paškál*), v další části jsou uvedeny frazémy v reklamě či politice. V komunikačním okénku se žáků ptá, jak podle nich na adresáty působí frazémy řečníků v politice a zda osobně znají nějakého produktora často používaných přísloví. ([7.], s. 48)

Celkově se ve výkladu setkáme spíše se základními poznatky o frazémech, učivo je rozpracováno srozumitelně a poměrně stručně. Vnímáme však chybějící pojem *idiom*¹¹³ stejně tak jako *automatizace a aktualizace*, jelikož se s těmito pojmy a zejména jimi označovanou skutečností¹¹⁴ bezpochyby setkají (např. v reklamách, publicistice či běžné každodenní komunikaci¹¹⁵). Dále by bylo rovněž možné využít propojení učiva o jazyce se složkou literární a zmínit díla jako *Saturnin* od Zdeňka Jirotky.

V této kapitole oceňujeme snahu zapojit přemýšlení žáků nad jednotlivými příklady, na vyhledávání ve slovníku a tvorbu vlastních cvičení. Zapojeny jsou vyšší úrovně přemýšlení nad učivem a problémové úlohy. Stále nám ovšem chybí práce s textem, respektive reálným komunikátem, což by se hodilo za účelem vymezení situačnosti a práce s textem. Učebnice podporuje učení se pojmů a přemýšlení nad izolovanými příklady.

Co se týče pracovního sešitu, v něm sledujeme nejprve cvičení s poslechovou ukázkou *Jája a Pája: Jak pěstovali okurky*¹¹⁶ ([6.], s. 50). Úkolem žáků je zaznamenat frazémy, které v ní identifikují a následně mají za úkol zapsat, o jaký typ frazémů se jedná a jaký sémantický vztah mají první dvě věty (*ibid.*). Začínat formálně (a sice určit, o jaký typ frazému se jedná), dle našeho dojmu není nejvhodnější. Raději bychom volili nejprve práci se sémantikou sdělení a následně s formální stránkou a terminologií. Domníváme se, že by pro žáky rovněž mohla být zvolena vhodnější otázka než úryvek z *Jáji a Páji*,

¹¹³ Mimo jiné vzhledem k tomu, že je uveden odkaz na cizojazyčné frazémy a žáci se v anglickém jazyce s termínem *idiom* bezpochyby setkají.

¹¹⁴ Ta ve výkladu rovněž zmíněna není, je pouze řečeno, že nemůžeme říct, že *ma někdo pod kšiltovkou*, nýbrž *pod čepicí* (Bozděchová et al., 2011b, s. 48). Automatizace však v českém jazyce používaná je. V učebnici využití podobných inovovaných frazémů a situačnost chybí.

¹¹⁵ viz kapitola 5.2

¹¹⁶ Nahrávka není veřejně dostupná on-line.

jelikož se jedná o středoškolské žáky (viz např. výše zmiňovaný Zdeněk Jírotka a jeho *Saturnin*).

V dalším cvičení žáci vysvětlují význam frazémů „*mít někoho v hrsti, chytat se za hlavu, šlapat někomu na paty a dát někomu ránu pod pás*“, je vyžadováno užití zmíněných frazémů ve větě, a tedy můžeme hovořit o cvičení transformačním ([6.], s. 50). Dále žáci mají jmenovat další frazémy, které zapojují části těla a zjistit, „jak jsou frazémy značeny ve Slovníku neologismů“, vyhledat dva z nich a vyhledat příklady, ve kterých jsou užívány (ibid.). Následně přichází cvičení transformační, ve kterém mají žáci za úkol přepsat text („*Ivan řekl Evě, že už s ní nechce chodit. Je to s ní pořád horší a horší. Nic by pro něj neudělala, zatímco on by jí dal všechno. Její reakci nerozuměl, neměla totiž logiku.*“) a nahradit neutrální výrazy frazémy (ibid.). Jako vhodnou úlohu nevnímáme prostou transformaci vět bez jakékoli situačnosti, vysvětlení a uvedení do kontextu. Transformační cvičení tedy nepovažujeme za komunikačně orientované ani za přínosné k pochopení látky a ukotvení učiva.

Následně žáci vysvětlují význam přísloví („*Vrána k vráně sedá. Ráno moudřejší večera. Líná huba, holé neštěstí.*“) a vymezují situaci, ve které by se dala využít, dále uvádějí přísloví s opačným významem a vymýšlí synonymum v podobě přísloví pro větu „*Kinetickou energii eroticky motivovaného vztahu lze použít k transportu masivních geologických útvarů.*“ ([6.], s. 50). Poté vytvářejí podobnou hádanku pro spolužáky (ibid.). Uvedená cvičení nepovažujeme za vhodná, je dost možné, že cvičení zaměřené na *kinetickou energii* žáky spíše znejistí¹¹⁷, nepomůže jim a nepodpoří ukotvení učiva. Tvorbu přísloví opačných nevnímáme jako dostatečně situačně ukotvenou, a tudíž na nás působí spíše strojeně a izolovaně.

Další cvičení je věnované idiomům z cizích jazyků (srov. [6.], s. 50). Žáci mají za úkol pracovat s internetovými zdroji a slovníky, uvést český ekvivalent k doslovně přeloženému anglickému frazému „*zabít dva ptáky jedním kamenem*“ (ibid.). Dále pátrají po významu slov „*pro forma, persona grata, in flagranti*“ a užívají je ve větách (ibid.). Dle našeho názoru jsou tyto úlohy zbytečně časově náročné a žáky zahltlí. Není nám jasný cíl, za kterým

¹¹⁷ viz názory žáků na úlohy v učebnicích českého jazyka (kapitola 7.1.2)

jsou užity. Uvedené výrazy by bylo možné použít například ve spojovacích či doplňovacích cvičeních, ideálně s nimi však pracovat v kontextu na základě úryvku. Ač se úloha snaží o komunikační propojení, působí na nás zbytečně náročně, jelikož by bylo možné kontext vyvodit z textu či videa, a tím podpořit práci se sémantikou a textem.

Následuje text o svaté Markétě z webové stránky www.svati.estranky.cz, žáci do vynechaných míst vyplňují „podle smyslu vhodná slovesa“ a volí „tvrzení, které vyplývá z textu ukázky“ ([6.], s. 50). Následuje rozdělení textu a vymýšlení podtitulku ke každé části, dále mají žáci za úkol nahradit „*tak jako tak*“ synonymy a rozhodnout, zda je možné v obou případech využít stejné výrazy (ibid.). Dále vyhledávají „pasáž, kterou by bylo možné nahradit frazémem *padnout někomu do oka*“ (ibid.). Úlohy na porozumění textu, doplnění informací, zobecnění i nahrazení synonymy považujeme za podstatné, neboť podporují čtenářskou gramotnost. Dle našeho názoru však zvolený text není pro žáky atraktivní, zajímavý a velké části z nich ani blízký. Rovněž u úkolu s nahrazením „*tak jako tak*“ není jasné, co žáci mají dělat. Zadání působí matoucím dojmem, je nepřesné a jeho záměr není zřejmý.

Jako poslední úkol je uvedeno vyhledávání informací na internetu a literatuře ([6.], s. 50). Žáci mají za úkol vyhledat „pranostiky, které se vztahují ke sv. Markétě (Markytě, Margitě)“, následně hledají jim neznámou pranostiku a nechávají spolužáky uvažovat o jejím významu (ibid.).

Za touto kapitolou následuje souhrnná kapitola *Tohle už vím o slovesech* pro zopakování učiva z lexikologie ([6.], s. 51). Cílí především na terminologii a poznatky o učivu (ibid.).

Analýza možných inspirativních úloh z učebnic jazyka anglického

V učebnicích anglického jazyka je tematika frazeologie zahrnutá do různých lekcí. K jednotlivým kapitolám bývá zařazena tematika idiomů, předložkových frází či frázových sloves. Z kapacitních důvodů této diplomové práce nebudeme k jejich četnosti zmiňovat všechny výskyty frazémů vzhledem, nastíníme však, jakým způsobem se s nimi v učebnicích pracuje a zaměříme se především na ty kapitoly, které se na frazeologii zaměřují o poznání podrobněji.

S frázovými slovesy pracuje učebnice *English File Pre-Intermediate Student's Book* ([18.]), která v kapitole *Early birds*¹¹⁸ pracuje s evokačním mluvním cvičením a následně vychází z poslechu o pekaře a moderátorovi rádia (s. 80). Žáci se seznamují s frázovými slovesy spojenými s denním režimem (např. *wake up*¹¹⁹), jejich významem i formou (ibid.), odkázání jsou pro detailnější vysvětlení rovněž na přílohu věnovanou slovní zásobě (s. 163) a gramatice (s. 144). Následují poslechová a mluvní cvičení (včetně výslovnostního), v nichž jsou tato frázová slovesa aplikována, součástí jsou taktéž cvičení doplňovací a obměňovací (s. 81).

Dále jsou frázová slovesa využita v učebnici *English File Intermediate Plus Student's Book* ([25.]) v kapitole *Take your cash*¹²⁰ věnované bankomatům (s. 66–67). Cvičení jsou založena na práci s evokačním cvičením, textem *Welcome to your ATM*¹²¹, přidruženým poslechovým cvičením a významem (ibid.). Z těchto úloh vyplývá část zaměřená na slovíčka a gramatiku, v níž žáci pracují s frázovými slovesy prostřednictvím doplňovacích a korekturních cvičení (s. 68), opět včetně odkazů na zásobu věnovanou slovíčkům (s. 162) a gramatice (s. 144). Připojena je výslovnostní aktivita a mluvení na témata, v nichž jsou frázová slovesa využita (s. 68). Následuje úloha na téma *Can money buy you happiness?*¹²², v němž jsou frázová slovesa opět využita (s. 69).

Učebnice *English File Upper-Intermediate Student's Book* ([26.]) využívá idiomy v kapitole *Free speech*¹²³. Po cvičeních zaměřených na gramatiku, poslech a práci s textem následuje část zaměřená na slovíčka, přesněji pak na kolokace. Nejprve je uveden důraz na pořádek slov ve větě a idiomatičnost výrazů jako *do's and dont's*¹²⁴. Dále žáci zkouší vymyslet ekvivalent frázám *up and down*¹²⁵ a *black and white*¹²⁶ ve svém rodném jazyce, dále se zaměřují na to, zda je pořádek slov v těchto frázích rovněž uspořádán stejně. Následně mají za úkol vytvořit kolokace na základě vybraných slov, a utvořit tak slovní

¹¹⁸ *ranní ptáčka*, pozn. red.

¹¹⁹ *vstát*, pozn. red.

¹²⁰ *vezměte si hotovost*, pozn. red.

¹²¹ *vítejte u svého bankomatu*, pozn. red.

¹²² *lze si za peníze koupit štěstí?*, pozn. red.

¹²³ *svoboda projevu*, pozn. red.

¹²⁴ věci, které někdo může a nemůže dělat, pozn. red.

¹²⁵ *nahoru a dolů*, pozn. red.

¹²⁶ *černobílý*, pozn. red.

spojení (např. *pros and cons*¹²⁷). Posléze se pokouší doplnit připravené kolokace, a dotváří tak frazémy, které si ověří v poslechovém cvičení. Poté spojují frazémy s jejich významy a využívají je v doplňovacím cvičení. Následující část kapitoly je zaměřena na výslovnost a poslech. ([26.], s. 100–103)

Frázová slovesa se objevují například v kapitole *a risky business*¹²⁸, jsou zde zahrnuty výrazy se slovesem *take*¹²⁹ a k tématu je přidružen odkaz na kapitolu komunikační ([26.], s. 43). Jazykové učivo je tak propojeno se složkou komunikační, v níž si žáci procvičují získané jazykové dovednosti.

Učebnice *English File Advanced Student's Book* ([22.]) frazeologii vymezuje v kapitole *On the tip of my tongue*¹³⁰ věnované zájmenům. Část kapitoly se věnuje anglické výslovnosti, následují slovíčka a čtení textu a poslech s využitím videa. Lexikální část kapitoly *Word Challenge*¹³¹ vymezuje kolokace, frázová slovesa, synonyma a registr a frazémy s tematikou barev (např. *white lie*¹³²). Než je žáci doplní, mají odpovědět na to, co vyjadřují čtyři idiomy v úvodu cvičení. Cvičení jsou spíše dekontextualizovaná a prezentují užití idiomů v jednotlivých izolovaných větách. Pro frazémy byla využita doplňovací cvičení. Všechna slova, která žáci mají za úkol do úloh doplnit, se objevila v kapitole předchozí (zaměřené na rodinu a práci) i této, tedy rovněž v textech, které byly součástí těchto lekcí. Následuje práce s ukázkami článku o slovech, která změnila význam. Žáci pracují s porozuměním textu, a zaměřují se na výrazy s přeneseným významem (na metaforu a doslovný význam slov). Následuje práce s video poslechem zaměřená na historii anglického jazyka. (srov. [22.], s. 22–23)

Dále se práce s frazémy vyskytuje v tzv. *vocabulary bank*¹³³ v zadní části učebnice *English File Advanced Student's Book* ([26.]), objevují se zde cvičení zaměřená na spojovací idiomů zaměřených na charakteristiku člověka s jejich významem (s. 162), na fráze s *get*¹³⁴ (s. 164), metaforické užití sloves zaměřených na konflikty (s. 165), předložkové fráze s tematikou

¹²⁷ *plusy a minusy*, pozn. red.

¹²⁸ *riziková záležitost*, pozn. red.

¹²⁹ *vzít*, pozn. red.

¹³⁰ *na špičce jazyka*, pozn. red.

¹³¹ *slovní výzva*, pozn. red.

¹³² *nevinná lež*, pozn. red.

¹³³ *slovní zásoba*, pozn. red.

¹³⁴ *získat*, pozn. red.

času (s. 167), cestování a popis míst za využití slovesných frází (s. 170). V učebnici *English File Upper-Intermediate Student's Book* ([26.]) se pak jedná o slovní zásobu zaměřenou na zranění (s. 152), oblékání (s. 153), cestování letadlem (s. 154), tělo (s. 159), byznys (s. 162), následuje ověření formou poslechu. Pracovní sešit opět pracuje s doplňovacími cvičeními (srov. [21.], s. 73). Jazykové učivo je zaměřeno na rozvoj slovní zásoby.

Učebnice *Solutions Pre-Intermediate Student's Book* ([11.]) zařazuje do kapitol *a description of an event*¹³⁵ (s. 17) a *Phrasal verbs*¹³⁶ (s. 45) v rámci celku věnovanému naší planetě frázová slovesa, v obou případech vychází práce s nimi z textu a k jejich procvičení slouží především doplňovací cvičení. V prvním případě je důraz kladen především na frázová slovesa se slovesem *get* (s. 17). V kapitole druhé, která je na frázová slovesa zaměřená podrobněji, vychází úlohy z textu zaměřeného na globální oteplování, frázová slovesa jsou vysvětlena v informační části, která je zaměřena na jejich doslovný i idiomatický význam (s. 45). Žáci následně taková slova vyhledávají v textu, přiřazují je k jejich významu a v dalších cvičeních do frází doplňují chybějící slova (ibid.). Následuje mluvní aktivita na názory zmíněné v textech této lekce (ibid.). Učebnice rovněž poskytuje podrobnější vysvětlení v příloze *vocabulary builder* zaměřené na slovní zásobu (s. 117). V ní se vyskytují výrazy s *get a* frázová slova vzhledem k registru včetně krátké obměňovací úlohy (ibid.) v pracovním sešitu ([12.]) se poté vyskytuje cvičení obměňovací na využití frázových sloves ve větách (s. 15, s. 46) a další častá frázová slovesa se slovesem *look*¹³⁷ a *turn*¹³⁸, v němž je zapojena práce se slovníkem (s. 46).

Učebnice *Solutions Intermediate Student's Book* ([9.]) čítá dvě kapitoly blíže zaměřené na frázová slovesa, a sice *Phrasal verbs (1)* (s. 13) v rámci celku věnovaného generacím a *Phrasal verbs (2)* (s. 69) v rámci tématu věnovaného tzv. *high flyers* čili významným lidem s vysokými ambicemi. První zmíněná kapitola vychází z článku i *used to be older...*¹³⁹ o filmu a diskusi nad neobvyklostí postav v něm (s. 13). Žáci následně spojují zvýrazněná frázová slovesa s definicemi, učí se o tříslůžkových frázových slovesech (např. *get away*

¹³⁵ *popis události*, pozn. red.

¹³⁶ *frázová slovesa*, pozn. red.

¹³⁷ *dívat se*, pozn. red.

¹³⁸ *otočit se*, pozn. red.

¹³⁹ *býval jsem starší*, pozn. red.

with¹⁴⁰), jejich formě a funkci, pracují se slovníkem na základě instrukcí a doplňují chybějící frázová slovesa do textu, respektive jimi nahrazují jiné výrazy ve větách (ibid.). Následuje mluvní cvičení zaměřené na odpovědi na otázky, ve kterých se třísložková frázová slovesa vyskytují. Žáci jsou odkázáni na přílohu rozšiřující slovní zásobu, v níž si výrazy opět mohou procvičit (s. 121). Druhá kapitola se poté věnuje využitelnosti oddělitelných a neoddělitelných frázových sloves a vychází z článku o Boyan Slat, síti, která zachytává mikroplasty (s. 69). Následuje opět vysvětlení formy a významu frázových sloves a práce s článkem, slovníkem i určovacími a doplňovacími cvičeními, v závěru se vyskytuje mluvní aktivita na vyjádření názorů na prezentované otázky (ibid.).

V následujících dvou učebnicích, jimiž se budeme zabývat, je rovněž v jednotlivých kapitolách vymezen prostor pro frázová slovesa, jelikož jsme je však již zmínili u učebnic předchozích, zaměříme se především na kapitoly věnované idiomům. Učebnicová řada *Solutions Upper-Intermediate Student's Book* ([13.]) frazémy využívá například v kapitolách *Problems*¹⁴¹, *Holidays and tourism*¹⁴², *Health*¹⁴³ a *Consumerism*¹⁴⁴, *Solutions Advanced Student's Book* ([16.]) poté s frazeologií pracuje v úvodní kapitole (*Beginnings*¹⁴⁵) a v kapitolách *Stories*¹⁴⁶, *Partners*¹⁴⁷, *Dreams*¹⁴⁸ a *Secrets*¹⁴⁹.

V učebnici *Solutions Upper-Intermediate Student's Book* ([13.]) jsou idiomy uvedeny v kapitole *Problems*. Nejprve je zařazeno vyvozování emocí na základě obrázků včetně propojení se slovní zásobou. Následuje práce s uvedenými adjektivy a pátrání po jejich významu, následně žáci za využití nově nabyté slovní zásoby odpovídají na to, jak by se mohli v určitých situacích cítit. Následuje spojovací cvičení, které prezentuje idiomy sloužící k popsání dříve uvedených pocitů (např. „be over the moon = thrilled”¹⁵⁰). Učebnice sleduje zapojení evokační složky, která žákům nabízí učivo

¹⁴⁰ vyváznout bez trestu, pozn. red.

¹⁴¹ problémy, pozn. red.

¹⁴² prázdniny a turismus, pozn. red.

¹⁴³ zdraví, pozn. red.

¹⁴⁴ konzumerismus, pozn. red.

¹⁴⁵ začátky, pozn. red.

¹⁴⁶ příběhy, pozn. red.

¹⁴⁷ partneři, pozn. red.

¹⁴⁸ sny, pozn. red.

¹⁴⁹ tajemství, pozn. red.

¹⁵⁰ být nadšený, pozn. red.

pro ně blízké a využitelné v běžném životě. Následuje rozšíření zásoby o frazémy, následně využití v mluvním cvičení, kdy žáci pracují se situacemi, které je dohání k šílenství, a poslechová aktivita. Učivo je rovněž propojeno s gramatikou, a sice s časem přítomným průběhovým a završeno je otázkami k poslechu a mluvení, ve kterém žáci uvažují o různých záležitostech a uplatňují slovní zásobu uvedenou v lekci. ([13.], s. 20–21)

Další prostor pro využití frazémů je poté v pracovním sešitě; ten pracuje s poslechovým cvičením formou doplňovacích cvičení cvičením substitučním v opakovací kapitole¹⁵¹, v níž žáci mají určité věty přepsat za využití idiomů ([14.], s. 18, s. 26).

Další užití frazémů se vyskytuje v kapitole *Holidays and tourism*, která se zabývá slovní zásobou určenou k cestování. Po práci s evokačními mluvními aktivitami a spojování slov k obrázkům přichází na řadu rozšiřující aktivita pro tuto kapitolu. Ta reflektuje užití frazémů vhodných pro cestování (*holiday idioms*). Jedná se o doplňovací úlohu, v níž žáci doplňují frazémy do ucelených vět. Následuje mluvní cvičení, ve kterém žáci odpovídají na otázky k probíranému tématu, a ve kterém nabytou slovní zásobu mohou využít. Všechna cvičení jsou propojena jedním tématem, a sice cestováním. ([13.], s. 43, s. 119)

Podobně je zpracována kapitola *Health*, která uvádí frazémy (v souvislosti s tématem *fitness*) jako součást rozšiřujícího tématu k dané lekci, ty navazují na cvičení o kolokacích. Procvičení nové slovní zásoby je zprostředkováno formou spojovacího a doplňovacího cvičení. Kolokace jsou (společně s frazémy) aplikovány v mluvním cvičení, v němž žáci mají za úkol vyjádřit vlastní názor na sportovní aktivity a fitness. ([13.], s. 67, s. 120)

Detailněji je frazeologie zpracována v kapitole *Consumerism* zaměřené na slovní zásobu. Ta je uvedena krátkými monology o penězích; objevují se v nich frazémy, které následně na základě porozumění žáci doplňují na vynechaná místa ve větách. Poté následuje cvičení doplňovací, do něhož vpisují vhodné frazémy do vět. Na to navazuje strategie práce se slovníky (tzv. *dictionary strategy*), která představuje způsob, jakým s idiomy pracují slovníky; posléze je uvedeno slovníkové heslo a žáci mají za úkol vyhledat ve slovníku frazém, který se pojí s tematikou peněz. Následuje práce s významy dalších frazémů ve spojovacím cvičení, doplňují je do vět a vše, co se naučili, si opakují v mluvním

¹⁵¹ *Review Unit*, pozn. red.

cvičení. Za využití idiomů poté hovoří o různých tématech spojených s penězi, např. o osobnostech, které si vydělaly spoustu peněz. ([13.], s. 101)

V pracovním sešitě se poté vyskytují různé doplňovací a určovací úlohy, je zde rovněž úloha vyhledávací zaměřená na práci se slovníkem. V opakovací kapitole k příslušné lekci žáci pracují s cvičením transformačním, v němž ze slov v závorce tvoří idiomy, které doplňují do vět. Na závěr následuje sebehodnocení ve spojitosti s tím, do jaké míry žáci ovládají frazémy související s penězi. ([14.] s. 99, s. 103–104)

Učebnice *Solutions Advanced Student's Book* ([16.]) pracuje s frazémy podobně. Na začátku jsou frazémy využity v rámci cvičení, která cílí na plynulost projevu (s. 9), následně je u psaní názorové eseje¹⁵² na téma osobnost člověka (s. 17) poskytnut odkaz na fráze a idiomy týkající se osobnosti (s. 126). Vidíme zde tedy propojení užití idiomů s psanými komunikáty. Následuje *Exam Skills Trainer* neboli cvičení, které podporuje dovednosti vedoucí k úspěšnému složení jazykové zkoušky, v němž je uveden text *a first for women runners*¹⁵³, který obsahuje některé z idiomů a žáci pracují s vyvozením jeho významu na základě kontextu prostřednictvím volby správných odpovědí (s. 18). Dále je do kapitoly *Stories* zařazeno cvičení s frazémy s knižní tematikou, přičemž opět následuje cvičení doplňovací s poslechem a žáci následně hovoří o knize, kterou četli za využití nově naučených slovíček a frází (s. 21). V kapitole *Partners* jsou zařazeny idiomy zaměřené na téma *láska* (s. 31), opět je poskytnuto podrobnější rozpracování v sekci zaměřené na rozvoj slovní zásoby (tzv. *vocabulary builder*; s. 127). V dalším cvičení zaměřeném na trénování k jazykovým zkouškám je zahrnuta doplňovací úloha, která se soustřeďuje na doplnění idiomu, kolokace, fráze a frázového slovesa do textu o bratrech, kteří se vyznamenali v irských dějinách sportu (s. 41). Následují idiomy s tematikou času v kapitole *Life's too short*¹⁵⁴ (s. 65).

Podrobněji je idiomatika rozpracována v kapitole o frázových slovesech, která se zaměřuje na rozšíření slovní zásoby žáků. Cílem je správná identifikace doslovného a idiomatického vyjádření frázových sloves v komunikátech. V evokační fázi žáci

¹⁵² *opinion essay*, pozn. red.

¹⁵³ *prvenství pro běžkyně*, pozn. red.

¹⁵⁴ *život je příliš krátký*, pozn. red.

odpovídají na dotazy, které obsahují frázová slovesa, následuje krátký výklad reflektující doslovný a obrazný význam a jeho funkci v textu. Navazují substituční a doplňovací cvičení a čtení textu o Dionu McGregorovi, v němž žáci volí správná idiomatická frázová slovesa, a poté je spojují s jejich významem. Následuje transformační cvičení a hovoření o otázkách z daného cvičení. ([16.], s. 69)

V kapitole *An informal email*¹⁵⁵ je uvedeno psaní neformálního e-mailu, tematika idiomů je propojena se slohem s cílem je projevit empatii. Nejprve je uvedeno evokační mluvní cvičení, v němž se žáci baví o tom, na co se v následujících měsících těší, a čeho se naopak obávají. Následuje zadání úkolu, v němž je uvedena situace. Žák si má představit, že obdržel e-mail o strachu z konání závěrečných zkoušek od nějakého anglického kamaráda (text je uveden v zadání) a má mu odepsat. Představen je e-mail s odpovědí jako příklad, na něj navazuje strategie pro psaní (tzv. *Writing Strategy*) s velice krátkým výkladem k e-mailům, v němž je zmíněno rovněž užití idiomů. Následuje substituční cvičení, ve kterém žáci obměňují neutrální výrazy za vhodnější prvky, jejich funkce je vysvětlena v dříve zmíněné strategii. Objevují se fráze pro vyjádření empatie a zadání pro psaní vlastního e-mailu. ([16.], s. 73)

Nakonec žáci v další (čtvrté) části orientované na zkoušky bádají, který idiom indikuje odpověď na položenou otázku ([16.], s. 85). Pracovní sešit postupuje podobně jako ten zmíněný výše, obsahuje možnosti dalšího procvičení v rámci dalších úloh včetně těch orientovaných na zkouškové části či psaní e-mailu (srov. [15.]).

Celkově je tedy v anglických učebnicích pro střední školy učivo o frazeologii propojeno se složkou slohově-komunikativní. Lekce jsou zakončeny výstupy s komunikačním přesahem, integrují rozvoj slovní zásoby, gramatiky i jednotlivých dovedností (čtení, psaní, poslech, mluvení), čímž pomáhají studentům rozvíjet znalost cizího jazyka.

¹⁵⁵ *neformální e-mail*, pozn. red.

Zhodnocení úloh v českých i anglických učebnicích

Na základě analýzy¹⁵⁶ můžeme uvést, že učebnicové sady pro práci s učivem využívají analytická cvičení¹⁵⁷ (substituční, doplňovací i určovací), české učebnice poté navíc využívají cvičení problémová a vyhledávací, což souvisí s tím, že se jedná o učebnice jazyka mateřského. Anglické poté aplikují cvičení obměňovací, ta jsou podstatná pro procvičení cizojazyčných jazykových jevů a jejich fixaci. Dále jsou využita cvičení syntetická¹⁵⁸, učebnicové sady obou jazyků využívají cvičení analogická a konstrukční. V české učebnicové sadě sledujeme navíc využití cvičení a zobecňovacích a třídících, neboť výuka mateřského jazyka směřuje k odlišným cílům než výuka jazyka cizího. Z hlediska dělení dle způsobu¹⁵⁹ navíc v českých učebnicích sledujeme využití cvičení transformačních a zobecňovacích, která slouží k ukotvení jazykového učiva, v učebnicích anglických se pak vyskytují cvičení korekturní, jež vedou studenty k práci se správným zápisem tvarů slov a frází, což je podstatné pro jakoukoli další aplikaci poznatků týkajících se cizího jazyka.

V anglických učebnicích jsou využity mluvní aktivity a komunikační výstupy z probíraného učiva. Český pracovní sešit používá ve frazeologii práci s textem (a jeho porozumění) i s prostředky textové návaznosti (dělení textu na odstavce), jinak uplatňuje spíše izolovaná cvičení, která reflektují úroveň zapamatování, porozumění, aplikace a analýzy¹⁶⁰. Anglické učebnice oproti tomu využívají také úroveň hodnocení (zaměřují se na funkci frazémů v textu, např. nahrazení vhodnějším frazémem; [16.], s. 73) a tvorby¹⁶¹ (obsahují cvičení s komunikačním přesahem, např. psaní neformální e-mailu; *ibid.*). Sledujeme v nich tedy propojení se složkou slohově-komunikační, což se v českém pracovním sešitě neděje (kapitola o frazémech a idiomech integruje využití jednoho textu o svaté Markétě, jinak však slohově-komunikační či literární přesah nesledujeme).

Česká učebnicová sada s textem oproti anglickým učebnicím nepracuje příliš badatelsky. Není obsažen žádný text, ze kterého by žáci vyvozovali význam frazémů. Naopak

¹⁵⁶ viz kapitola 8.3

¹⁵⁷ viz kapitola 3.1

¹⁵⁸ *ibid.*

¹⁵⁹ viz kapitola 3.2

¹⁶⁰ viz kapitola 2

¹⁶¹ *ibid.*

jsou zahrnuta cvičení, která pracují například s dělením frazémů či jejich nahrazováním jinými výrazy (úkolem je například nahradit co největší množství informací v prezentovaném textu prostřednictvím frazémů, není však uvedena funkce ani význam takového úkolu; [6.], s. 50), což je založeno na deduktivním přístupu učebnicové sady. Oproti tomu anglické učebnice k práci s obsahem přistupují induktivně, což může být způsobeno jinými cíli ve vzdělání a nutností porozumění komunikátům v cílovém jazyce. V českých i anglických učebnicích je využita práce se slovníkem a internetovými zdroji, pomocí níž žáci řeší určitá problémová cvičení (např. vyhledání pranostik v české učebnicové sadě; [6.], s. 50).

Jak jsme si ukázali v analýze učebnic¹⁶², v porovnání s učebnicovou sadou českého jazyka, která neobsahuje texty, jež by dnešní patnácti až devatenáctileté žáky mohly zaujmout, se v anglických frazeologie vyskytuje napříč nejrůznějšími zajímavými tématy. Pro frazeologii a idiomatiku není vyčleněna jedna jediná lekce, naopak je frazeologie propojována s nejrůznějšími tematickými celky (např. lekce týkající se peněz či prázdnin a cestování¹⁶³) a reflektuje rozšíření slovní zásoby na různých textech a kontextech, což je spojeno s cíli výuky cizího jazyka. Cvičení jsou mnohdy založená na práci s izolovanými větami, nejsou však příliš dekontextualizovaná, jelikož jsou zastřešena již zmíněnými tématy. Vše, co jsme nyní zmínili, patrně souvisí se snahou rozvíjet jazykové dovednosti a kompetence žáků. Český pracovní sešit vymezuje především izolovaná cvičení, která nejsou tematicky komunikačně propojená, a spojuje je učivo jazykové, což je dáno cíli výuky jazyka mateřského. Podstatou cvičení v českých učebnicích není primárně rozšíření slovní zásoby, nýbrž porozumění učivu o frazémech a následná aplikace poznatků.

¹⁶² viz kapitola 8.3

¹⁶³ ibid.

8.4 Návrh lekce č. 2: frazémy a idiomy

8.4.1 Specifika a cíle

učivo:	frazeologie a idiomatika
RVP SOV:	Žák „používá adekvátní slovní zásobu včetně příslušné odborné terminologie“; „využívá emocionální a emotivní stránky mluveného slova, vyjadřuje postoje neutrální, pozitivní (pochválit) i negativní (kritizovat, polemizovat)“; „vyjadřuje se věcně správně, jasně a srozumitelně“. (RVP SOV 68-42-M01 Bezpečnostně právní činnost, 2020, s. 17)
cíle navržené lekce:	Žák na konci hodiny dovede vymezit význam a funkci frazémů a idiomů v různých komunikátech, vymezí pojem frazém a idiom, obraznost a doslovnost frazémů i větný a nevětný frazém. Ve speciálním slovníku zaměřeném na frazeologii a idiomatiku dovede vyhledat potřebné informace; vyhledá frazémy a utvoří myšlenkovou mapu.
průřezová témata (mezipředmětová úroveň):	cizí jazyk: Žák „komunikuje s jistou mírou sebedůvěry a aktivně používá získanou slovní zásobu, včetně vybrané frazeologie v rozsahu daných tematických okruhů, zejména v rutinních situacích každodenního života, a vlastních zálib“. (RVP SOV 68-42-M01 Bezpečnostně právní činnost, 2020, s. 21)
(vnitřipředmětová úroveň ¹⁶⁴):	jazyk: frazeologie a idiomatika, práce se speciálním slovníkem; sloh: funkční styl umělecký a publicistický; komunikace: kódování, kód a dekódování sdělení, práce s informacemi, literatura: humoristický román Zdeňka Jirotky <i>Saturnin</i>
klíčové kompetence:	k učení, k řešení problémů, komunikativní
důkazy o učení:	vyplněný pracovní list, myšlenková mapa

¹⁶⁴ integrace složky jazykové, slohové, komunikační (a literární)

8.4.2 Náplň navržené lekce

První úloha je evokační a vychází z práce s obrázky. Žáci mají za úkol zaměřit se na to, co zastupují a jak se liší od doslovného znění, našim cílem tedy je, aby pojmenovali funkci frazémů a situačnost jejich využití, respektive aby rovněž uvedli přidruženou terminologii. Mnoho z analyzovaných kapitol v učebnicích anglických z práce s obrázky vychází (srov. např. [22.], s. 6, [13.], s. 20), respektive ji zahrnuje k pojmenování nejrůznějších jevů.

Úloha k ukázkám pracuje ve fázi uvědomění s nadpisy článků, žáci určují, co tyto krátké úryvky představují, určují jejich funkční styl, účel využití a obecně se zaměřují na frazémy a jejich funkci v textu. Rovněž jsme se při tvorbě tohoto cvičení inspirovali učebnicemi anglickými, které práci s nadpisy mnohdy využívají (srov. např. [13.], s. 89; [26.], s. 82; [22.], s. 26, s. 57). Tato úloha má žáky přivést k uvědomění, že se jedná o frazémy.

Pro práci s frazémy jsme zvolili píseň *Klidná jako voda* od skupiny Jelen (text č. 1). Zde jsme se inspirovali tím, že anglické učebnice pracují s aktuálními texty, jež jsou žákům blízké. Skupina Jelen, která v roce 2016 získala cenu Anděl v kategorii skupina roku¹⁶⁵, je v současné době v České republice populární, spolupracuje například s Kateřinou Marií Tichou, jež obdržela cenu Anděl za objev roku 2020¹⁶⁶. Rovněž poskytuje prostor pro práci s poslechem, která je součástí učebnic anglického jazyka.

Podobně jako písňový text byla zvolena ukázka ze *Saturnina* Zdeňka Jirotky (text č. 2), a to především za účelem integrace složky literární¹⁶⁷ do výuky českého jazyka. Prezентuje komickou scénku ze setkání vypravěče s tetou Kateřinou a Miloušem, v níž jsou zahrnuty frazémy, se kterými žáci v rámci úloh k textu pracují jak po stránce formální tak sémantické. Pracujeme s využitím frazému v literárním textu. Literární texty rovněž bývají občas v učebnicích anglického jazyka využity (srov. např. ukázka z díla Arthura Conana Doylea; [22.], s. 108).

Práce s informacemi prezentovanými v informační části, k jehož tvorbě nás inspirovaly anglické učebnice (srov. např. [13.], s. 90), slouží jednak ke zopakování a fixování učiva

¹⁶⁵ Anděl Ceny. *Výsledky ročníků cen Anděl* [on-lone]. Praha: Luff Production s.r.o. [cit. 2021-06-25]. Dostupné z: <https://andelceny.cz/>.

¹⁶⁶ *ibid.*

¹⁶⁷ viz kapitola 2.3

a jednak na ni navazují další úlohy. Nejprve žáci interpretují sdělení textu a vlastními slovy zobecní získané poznatky (cvičení vysvětlovací, cílem je syntéza nabytých poznatků), načež třídí frazémy větné a nevětné a určují, o které typy frazémů se v uvedených případech jedná. Analogicky k uvedeným příkladům vymýšlí pořekadlo a pranostiku, jež znají z vlastní komunikační praxe, a určují funkci frazémů.

Následují úlohy zaměřené na práci se speciálním slovníkem (*Slovník české frazeologie a idiomatiky*¹⁶⁸) a s úlohami na stavbu slovníkového hesla. Zde jsme se opět inspirovali v učebnicích anglických¹⁶⁹. První úloha pracuje se stavbou slovníkových hesel a jejich řazením, jedná se o cvičení vyhledávací, v němž žáci analyzují výňatek ze slovníku. Následně pracují s vyhledáním konkrétních informací v ukázce. Posléze ve skupinách pracují na problémovém cvičení, v němž se zabýváme kategorizací frazémů. Žáci mají za úkol vytvořit myšlenkovou mapu s tematicky zaměřenými frazémy¹⁷⁰. Na tomto cvičení si práci se slovníkem vyzkouší.

Úlohy na závěr reflektují učivo o frazeologii a idiomatice. Nejprve pracují s frazémy s pekelnou tematikou a jejich doplněním do tabulky. Zvolili jsme po vzoru anglických učebnic jednu konkrétní oblast frazémů, na kterou jsme se zaměřili blíže (a která se objevila v písni skupiny *Jelen*, s níž jsme pracovali), při tvorbě vlastních úloh jsme vycházeli z publikace Čermáka, Hronka & Machače (2009c, s. 97–99) věnované frazémům slovesným. Podobně jsou frazémy členěny tematicky v učebnicích anglických¹⁷¹. Následně žáci analyzují typ frazémů a vysvětlují jejich funkci a užití, čímž reflektují teoretické poznatky o učivu. Třetí úloha opět podněcuje k práci se slovníkem, žáci tvoří větu či situaci, v níž by mohl být užit libovolný frazém, nechávají ostatní hádat. Na závěr následuje úloha zaměřená na rozvoj komunikační dovednosti mluvení, v níž žáci diskutují nad tím, jak mohly frazémy s tematikou čertů a ďáblů vzniknout.

¹⁶⁸ konkrétně Čermák, Hronek & Machač, 2009b

¹⁶⁹ viz analýza anglických učebnic v kapitole 8.3

¹⁷⁰ Tvorba myšlenkových map byla inspirována primárně teoretickými poznatky v první části této práce vzhledem k rozvoji kritického myšlení (viz kapitoly 2 a 2.1.2). V anglických učebnicích se rovněž myšlenkové mapy vyskytují (například pro prezentaci slovíček spojených s akcemi a pocity, které slouží jako podklad pro mluvní cvičení; viz [22.], s. 19).

¹⁷¹ ibid.

Další možné náměty pro tuto lekci

Co by bylo dále možné využít například pro fázi evokace i na základních školách, je *Illustrovaná frazeologie a přísloví* od Josefa Lady¹⁷² či *Přísloví v piktogramech*¹⁷³, pohádka *O požáru mlýna*¹⁷⁴ či animovaný film *Narostl mu hřebínek*¹⁷⁵ Zdeňka Svěráka, písně Karla Plíhala či skupiny Jananas *Pražské jaro*¹⁷⁶. V rámci vyučování Bible můžeme zase pracovat s frazémy pocházející právě z biblických příběhů. Vhodné by bylo také zakomponování reklamy (například sloganů) či novinových článků, případně příznačných komunikátů sportovních komentátorů. Rovněž by se dalo pracovat s Českým národním korpusem a v něm hledat užití jednotlivých frazémů. Další možností je samozřejmě práce s literaturou oblíbenou mezi žáky středních škol či například s příspěvky instagramových profilů zaměřených na lingvistiku.

Možné by bylo navázat tvorbou komunikátu funkčního stylu publicistického, prostě sdělovacího či uměleckého a využít frazémy v daných komunikátech

¹⁷² 1924, Praha: Fr. Borový

¹⁷³ PELÁNEK, Radek & Sven DRAŽAN. Zašifrovaná přísloví [on-line]. Kryptograf, © 2016-2020 [cit. 2021-06-28]. Dostupné z: <https://www.kryptograf.cz/zasifrovane-prislovi/>.

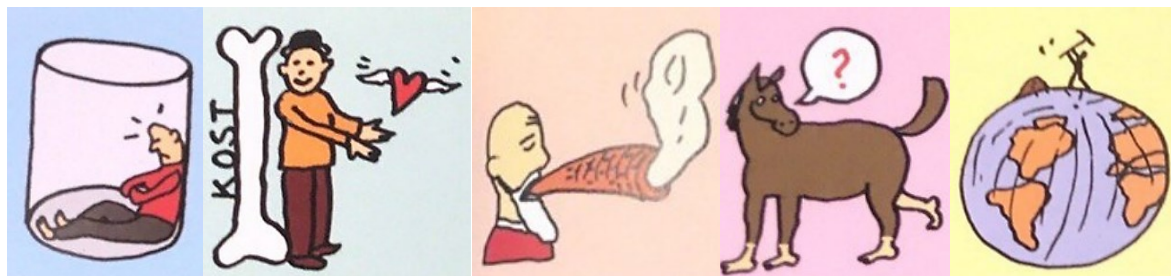
¹⁷⁴ Česká televize, 2017. *Vyprávění Zdeňka Svěráka: O požáru mlýna* [on-line]. [cit. 2021-06-13]. Dostupné z: <https://www.ceskatelevize.cz/ivysilani/11702176858-vypraveni-zdenka-sveraka/217543110110005>

¹⁷⁵ Česká televize, 2015. *Narostl mu hřebínek* [on-line]. [cit. 2021-06-13]. Dostupné z: www.ceskatelevize.cz/ivysilani/24686-narostl-mu-hrebinek

¹⁷⁶ Jananas, 2015. *Pražské jaro*. YouTube video [cit. 2021-06-28]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=OAUGTTmfVqg>

8.4.3 Pracovní list

Obrázky na úvod



(Zdroj: *Kdo jinému jámu kopá...*)¹⁷⁷

Úlohy k obrázkům č. 1:

1. Podívejte se na následující obrázky: Povede se vám alespoň u některých z nich rozklíčovat jejich význam? Co zřejmě zastupují?
2. Jak se liší jejich doslovné vyznění od obrazného?
3. V jakých bychom mohli uvedené jazykové jevy využít?

¹⁷⁷ NOVOTNÁ, Anna, 2013. *Kdo jinému jámu kopá...: Lehko i vážný slovník přirovnání, pořekadel a přísloví*. Praha: Práh. ISBN 978-80-7252-455-6.

Ukázky

Přečtěte si následující ukázky a pracujte s otázkami pod textem:

Tyhle věci hod'te za hlavu a bude vám lépe

Komentář: Růžičkovy růžové brýle. Extraliga má blíž k Rakousku než ke Švédsku

Očkování bez registrace? Kámen úrazu bude kalkulace vakcín, obávají se krajští koordinátoři

(Vzhledem k povaze úlohy zdroj neuveden.¹⁷⁸)

Úlohy k ukázkám

1. Přečtěte si ukázky výše. Co představují? Kde byste se s nimi nejspíše mohli setkat? O jaký text se jedná?
2. Pokuste se ukázky přepsat a nahradit podtržené výrazy tak, aby zůstal význam zachován. Co se změnilo? Jak na vás nadpisy působí?
3. Co dovedete říci o významu a funkci podtržených výrazů? Jak se liší jejich doslovný význam od přeneseného?

¹⁷⁸ (1) KUBALOVÁ, Petra, 2019. Tyhle věci hod'te za hlavu a bude vám lépe. In: *Ženy.cz* [online]. Praha: CZECH NEWS CENTER a.s., © 2001–2021 [cit. 2021-6-24]. Dostupné z: https://www.zeny.cz/vztahy-a-rodina/tyhle-veci-hodte-za-hlavu-a-bude-vam-lepe-5731.html?fbclid=IwAR3Y93SXRWrBSsXgDAK3_Lpa1v1pjDw9DpS5HhpcwYD8WiQAjhYFKLxIAks&page=4;

(2) POLÁČEK, Daniel, 2020. Komentář: Růžičkovy růžové brýle. Extraliga má blíž k Rakousku než ke Švédsku. In: *Aktuálně.cz* [online]. Praha: Economia, © 1999–2021 [cit. 2021-6-24]. Dostupné z: <https://sport.aktualne.cz/hokej/komentar-hradec-liga-mistru-finale-cesko-hokej-jzp/r~821cb0d847fe11ea82ef0cc47ab5f122/>;

(3) VOLFÍK, René, 2021. Očkování bez registrace? Kámen úrazu bude kalkulace vakcín, obávají se krajští koordinátoři. In: *Radiožurnál* [online]. Praha: Český rozhlas, © 1997–2021 [cit. 2021-6-24]. Dostupné z: <https://radiozurnal.rozhlas.cz/ockovani-bez-registrace-kamen-urazu-bude-kalkulace-vakcin-obavaji-se-krajsti-8518697>

Text č. 1

Poslechněte si píseň *Klidná jako voda*¹⁷⁹ od skupiny Jelen a rozhodněte, co znamenají podtržené výrazy a jakou funkci plní.

Chodím světem už pěkných pár let,
parným létem i zrmzlej jak led.
Zjistil jsem, že lásku smím dávat i vzít,
nikdy jsem nešel tou cestou, kudy ty musíš jít.

Viděl jsem i místa, lepší zapomenout.
Kulky vzduchem hvízdát, těla po vodě plout.
Někdy si až říkám, jestli mám právo žít,
a to jsem nešel tou cestou, kudy ty musíš jít.

Refrén: Buď klidná jako voda, ale silná jako proud,
skála se ti poddá a **zbavíš se všech pout**.
Svěží jako ranní rosa a čistá jako sníh.
Když tančíš po kamení bosá, **svět máš na dlaních**.

Život někdy umí lidem **naložit kříž**,
ale ničeho se neboj, jsem tu s tebou, vždyť víš.
A i kdyby **nás ďábel chtěl na rohy vzít**,
spolu půjdem tou cestou, kudy ty musíš jít.

(refrén 2x)

Svěží jako ranní rosa a čistá jako sníh.
Když tančíš po kamení bosá, svět máš na dlaních.

(Zdroj: *Karaoketexty.cz*¹⁸⁰, upraveno)

¹⁷⁹ Jelen, 2016. *Klidná jako voda*. YouTube video [cit. 2021-06-24]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=Y8G6yobRbJQ>

¹⁸⁰ Jelen. *Klidná jako voda*. Karaoketexty.cz [on-line]. ©2021 [cit. 2021-06-25]. Dostupné z: <https://www.karaoketexty.cz/texty-pisni/jelen/klidna-jako-voda-776212>

Úlohy k textu č. 1

1. O čem píseň pojednává? Co je jejím hlavním tématem? Do kterého funkčního stylu byste ji zařadili? O jaký literární druh a formu se v tomto případě jedná?
2. Zaměřte se na podtržené výrazy v textu a rozhodněte, za jakým účelem jsou v textu užity a jak se nazývají.
3. Zaměřte se na tučně zvýrazněné frazémy, jaký je jejich význam v textu písně?

Text č. 2

Saturnin – IV. kapitola (ukázka)

Je pochopitelné, že za takových poměrů jsem byl velmi překvapen, když jsem jednoho večera jako obvykle vstoupil na palubu naší obytné lodi a v ústrety mi přihopsala teta Kateřina. Tvářila se, jako by očekávala, že její přítomnost vyvolá u mne výbuch nadšení. Dovádívě žvatlala a jako obvykle chrlila ze sebe jedno přísloví za druhým. Mezi jiným říkala, že **host do domu, Bůh do domu**.

Když jsem konečně překonal své ohromení a chtěl jsem využít malé pomlky, kterou teta udělala, abych se ujal slova, uviděl jsem Milouše, jak vystupuje z mé kabiny na přídi, oblečen v pyjama a s cigaretou v ústech. Nevím, jak jsem v tu chvíli vypadal, ale je jisto, že jsem úplně zapomněl, co jsem chtěl říci a že teta Kateřina mi s jakýmsi chvatem povídala něco o tom, že Milouš je nemocen. Lékař prý mu nařídil pobyt na čerstvém vzduchu. Protože její finanční prostředky nedovolují, aby ho poslala do lázní, byla starostmi celá bez sebe. Dovedu si prý jistě představit, jak jí bylo: celou noc proplakala. Ano, nestydí se to říci, celou noc proplakala.

Ať přemýšlela sebevíc, nenalézala východiska, ačkoliv bylo tak jednoduché a tak nasnadě. To až Milouš dostal ten nápad, že by mohli trávit takovou zotavenou na mé lodi. **Více dř, více syslů, více hlav více smyslů a víc očí, víc vidí**. Myslím, že teta měla v úmyslu říci ještě jedno přísloví, ale já jsem řekl, že **mnoho psů zajícova smrt** a ona se na mne nechápavě podívala.

(Zdroj ukázky: *Saturnin*¹⁸¹)

¹⁸¹ JIROTKA, Zdeněk, 1943. *Saturnin*. Praha: Fr. Borový, s. 39-40.

Úlohy k textu č. 2

1. Z jakého důvodu se teta Kateřina objevila na palubě lodi?
2. Proč si myslíte, že bylo využito přísloví *Host do domu, Bůh do domu*?
3. K jakým frazémům odkazuje následující věta: *Více děr, více syslů, více hlav více smyslů a víc očí, víc vidí*?
4. Vysvětli význam frazému *Mnoho psů zajícova smrt*? v kontextu daného úryvku.
5. Za jakým účelem jsou v textu frazémy využity?

Informační část

Frazém je ustálené slovní spojení, které nese význam jako celek (pokud jeho složky rozložíme, nedostaneme stejný význam). Typickým rysem je **metaforičnost** („udělat díru do světa“) či využití **archaismů** („kout pikle“). V anglickém jazyce se setkáváme s pojmem **idiom**, ten můžeme v češtině používat jako synonymum pro frazém.

Frazémy **nevětné** („praštit se přes kapsu“, „zkouška ohněm“, „na dosah ruky“, „pro nic za nic“) mohou formovat věty až v daném kontextu („lev salónů – Stal se lvem salónů“). Patří mezi ně **ustálená přirovnání** („spát jako na vodě“, „je zvědavý jako opice“), která danou záležitost k něčemu připodobňují, čímž ji zdůrazňují nebo hodnotí.

Frazémy **větné** se mohou dále dělit na **slovesné** („Ranní ptáče dál doskáče“) či **neslovesné** („Všude dobře, doma nejlip“), do kontextu je poté zapojujeme jako celek. Řadíme sem nejrozličnější **pořekadla** („I mistr tesař se utne“), **pranostiky** („Vánoce na blátě, Velikonoce na ledu“), **přísloví** („S poctivostí nejdál dojdeš“) i **okřídlená slova** („Veni, vidi, vici“).

(Zdroj: *Příruční mluvnice češtiny*¹⁸², upraveno a zjednodušeno)

¹⁸² KARLÍK et al., 2012s. 71-73

Úlohy k informační části

1. Popište s pomocí jednotlivých textů, ukázek a informační části, co je to frazém a idiom.
2. Vysvětlete, jak se liší frazémy větné od nevětných a uveďte příklady.
3. Přečtěte si definici v informační části a následně pracujte s níže zmíněnými příklady vycházejícími z textů č. 1, č. 2 a č. 3 a rozhodněte, o který typ frazému se jedná.
 - a. *růžové brýle; kámen úrazu*
 - b. *zmrzlej jak led; klidná jako voda*
 - c. *host do domu, Bůh do domu; mnoho psů, zajícova smrt*
4. Uveďte příklad pořekadla či pranostiky.
5. Pracujte s ukázkami (text č. 1, č. 2, č. 3, č. 4) a rozhodněte, proč jsou frazémy v těchto textech a komunikátech využity. Dělá vám problém jim porozumět? Proč?
6. Zaměřte se na píseň a *Klidná jako voda* skupiny Jelen a ukázkou ze *Saturnina* Zdeňka Jirotky. Proč jsou v textech uměleckého funkčního stylu frazémy využívány?

Ukázka: stavba slovníkového hesla

hotový / učiněný ďábel

(kol; expr, nepřizn) 0 vok

1. živý, bujný, divoký člověk 2. zlý, krutý n. protivný, nepřijemný člověk 1., 2. Ta jeho ženská, to je hotový / učiněný ď. 2. Zámečtí drábové byli učiněni ď-ové. ■ A učiněná dobrota n. učiněné dobrotisko; dobrá duše; dobrák od kosti Cf posedlý ďáblem n. ďáblem posedlý; čertova holka; čertův chlapík; padlý anděl; zralý pro kriminál; zralý pro šibenici; černá / prašivá ovce; výlupek všech špatností / nectností; červivé jablko / jablíčko; čertovo kvítko n. kvítko z čertovy zahrádky; čistý / pěkný / povedený / podařený ptáček / pták; divá zvěř; divá Bára; velká voda; známá / vyhlášená firma; neblaze / smutně proslulý; nechvalně známý; domácí drak

Ⓐ the devil incarnate Ⓝ ein wahrer Satan Ⓔ un vrai démon; un vrai diable Ⓡ суший дьявол

(S / být) posedlý ďáblem n. ďáblem posedlý (neutr – kol; expr, nepřizn)

(podle pověrečných představ) ovládnutý ďábelskou mocí a jsoucí bez rozumu; (s nadsázkou) chovající se nerozumně až ztřeštěně a zběsile Kdo by s ní vydržel, je snad posedlá ď-em. ♦ Těž var. posedlý zlým duchem, čertem ap. ■ S zběsilý; ztřeštěný Cf hotový / učiněný ďábel

(Zdroj: *Slovník české frazeologie a idiomatiky 2. Výrazy neslovesné*.¹⁸³)

Úlohy ke stavbě slovníkového hesla

1. Podívejte se na ukázkou ze *Slovníku české frazeologie a idiomatiky* a uveďte, jaké části slovníkové heslo obsahuje a co se o daném frazému můžeme dozvědět. Nahlédněte do slovníku a zodpovězte, jakým způsobem jsou ve slovnících frazémy řazeny.
2. Na základě hesla a s použitím slovníku se pokuste dohledat následující údaje:
 - a. Jsou oba výrazy neutrální, nebo expresivní?
 - b. Jaké je antonymum frazému *hotový / učiněný ďábel*?
 - c. Jaké je synonymum frazému *být posedlý ďáblem*?
 - d. Jak se řekne *hotový / učiněný ďábel* anglicky?
3. Rozdělte se do skupin a v libovolném *Slovníku české frazeologie a idiomatiky* a najděte 10 různých frazémů k předem zvolenému tématu (např. peklo, části těla, čas, jídlo...), zapište si jejich význam a zpracujte myšlenkovou mapu.

¹⁸³ Čermák, Hronek & Machač, 2009b, s. 60

Úlohy na závěr:

1. Napadnou vás nějaká přísloví či přirovnání s pekelnou tematikou?
2. Pokuste se k následujícím komunikačním situacím doplnit nejvhodnější frazémy s pekelnou tematikou (*být po čertech drahý, být po čertech mazaný, běhat od čerta k ďáblu, jdi (s něčím) k čertu, čuchat čertovinu / zavánět čertovinou, malovat čerta na zeď, upsat se čertu, vyhánět / vymýtat čerta ďáblem*).

Komunikační situace	Frazém
<i>Ať už tě tu s tou kočkou nevidím!</i>	
<i>A: Já tu maturitu neudělám, vůbec si nevěřím. Mám pocit, že nic neumím. B: Neboj, určitě to zvládneš, nebuď takový pesimista.</i>	
<i>Místo Marie najali Janu. Nevím, která je víc neschopná, mám pocit, že si vůbec nepomohli.</i>	
<i>Nedovedu si představit, co bude až si budeme chtít koupit byt nebo dům. Tolik peněz nikdy mít nebudu, je to strašně moc!</i>	
<i>Tohle se mi teda moc nezdá.</i>	
<i>Ty jsi to teda skvěle vymyslel, to se musí nechat!</i>	
<i>Včerejší den jsem strávil sháněním vánočního dárku pro mamku. Navštívil jsem snad deset obchodů a nikde nic. Nakonec jsem něco koupil, ale bylo to šílený.</i>	
<i>Vůbec se mi tahle práce dělat nechce, nevyhovuje mi to, neměl jsem na to kývnout.</i>	

(Zdroj frazémů: *Slovník české frazeologie a idiomatiky 3. Výrazy slovesné.*¹⁸⁴)

¹⁸⁴ Čermák, Hronek & Machač, 2009c, s. 97–99

3. O který typ frazémů se jedná? Jaká je jejich funkce, proč by mohly být využity?
4. Ve *Slovníku české frazeologie a idiomatiky* vyhledejte libovolný frazém a vytvořte situaci či větu, v níž by mohl být užít. Presentujte úkol spolužákům a nechte je daný frazém hádat.
5. Diskutujte nad tím, jak zřejmě výše zmíněné frazémy mohly vzniknout.

8.4.4 Řešení úloh v pracovním listu

Úlohy k obrázkům na úvod

1. První obrázek reprezentuje člověka, který *je na dně*, tedy nemá peníze či je přehlacený problémy, a v důsledku rovněž nemá. Druhý představuje frazém *být dobrák od kosti* („Je to moc hodný člověk, laskavý, ochotný a přející, zvláště ve vztahu ke druhým lidem.“), třetí *hulí jako komín* neboli nějakého kuřáka. Čtvrtý obrázek zastupuje frazém *Kovářova kobyla chodí bosa* („To, co někdo vyrábí nebo s čím obchoduje, sám nemá“), poslední pak *Udělal díru do světa* neboli být úspěšný a dokázat něco významného.¹⁸⁵
2. Frazémy se jako celky odlišují od sémantiky jednotlivých slov či slovních spojení zapojených do jiného kontextu (např. *Kovářova kobyla chodí bosa* využijeme v situaci, kdy chceme pojmenovat, že někdo, kdo se zabývá daným řemeslem, nemá daný výrobek u sebe doma – například truhlář nemá pořádnou kuchyň.¹⁸⁶ Hoši *chodí bosi* naopak využijeme v situacích, kdy chceme vyjádřit, že nemají obuv).
3. Využít frazémy můžeme, pokud chceme něco přesně pojmenovat, vhodně a odpovídajícím způsobem ohodnotit situaci či oživit danou promluvu.

¹⁸⁵ NOVOTNÁ, Anna, 2013. *Kdo jinému jámu kopá...: Lehko i vážný slovník přirovnání, pořekadel a přísloví*. Praha: Práh. ISBN 978-80-7252-455-6.

¹⁸⁶ *ibid.*

Úlohy k ukázkám

1. Jedná se o ukázky publicistického funkčního stylu, jež představují nadpisy článků v on-line médiích (v tomto případě se jedná o weby Ženy.cz, Aktuálně.cz a Radiožurnál).
2. Např. *Přestaňte se starat o tyto věci a bude vám lépe. Růžička mimo realitu. Problémem bude...* Původní text má obrazný význam, jsou využity frazémy (*hodit za hlavu, růžové brýle, kámen úrazu*¹⁸⁷).
3. Podtržené výrazy představují frazémy (z hlediska sémantiky hovoříme o idiomech). Nadpisy jsou formulovány tak, aby působily zajímavě a nalákaly čtenáře k přečtení, cílem je upoutat pozornost. Rovněž tyto výrazy slouží k evaluaci daných problémů a exaktního vystižení situace. Co se doslovného významu týče, od přeneseného se významně liší. Věci nebudeme doslovně *házet za hlavu*, nýbrž si přehodnotíme priority a zaměříme se na to, co je v našem životě podstatné. *Růžové brýle* popisují situaci, v níž osoba nechce vidět to špatné před sebou, neznamena to však, že by na očích nutně měla brýle, a to hnědé ani růžové. *Kámen úrazu* zase značí nějakou překážku nikoli kámen jako takový.¹⁸⁸

Úlohy k textu č. 1

1. Píseň pojednává o lásce, smrti, síle a vytrvalosti, snaze překonat překážky, které život připravil. Jedná se o funkční styl umělecký, literárním druhem je lyrika a literární formou pak poezie. Báseň má pravidelný rým sdružený.
2. Z hlediska jazykových jevů sledujeme využití přirovnání (*klidná jako voda, silná jako proud, svěží jako ranní rosa, čistá jako sníh*¹⁸⁹), jejichž funkce v textu je expresivní, hodnoticí i evaluativní. Skupina Jelen přirovnává svěžest a čistotu k bílému sněhu a ranní rose, sílu a energii naopak k vodě. Mimo jiné se zde vyskytuje rovněž nespisovná koncovka (*zmrzlej*¹⁹⁰), což podtrhuje expresivnost vyjádření.

¹⁸⁷ viz ukázky v pracovním listu

¹⁸⁸ Jedná se o frazémy známé a ve společnosti běžně využívané.

¹⁸⁹ srov. text č. 1 v pracovním listu

¹⁹⁰ srov. ibid.

3. *Zbavit se všech pout*¹⁹¹ může evokovat frazém *zpřetrhat pouta s někým / něčím*, jenž z hlediska sémantické stránky značí zpřetrhání veškerých styků s něčím či s někým, znamená rozejít se s něčím či někým rázně, násilně, jedná se o citové odpoutání (srov. Čermák & Hronek, 1994a, s. 684). *Mít svět na dlaních*¹⁹² poté evokuje vidět něco zřetelně (Čermák, Hronek & Machač, 2009a, s. 474), v dále se rýsovat (*vidět něco jako na dlani*; Čermák, Hronek & Machač, 2009c, s. 495) v tomto kontextu pak respektive mít svobodnou volbu ze spektra možností. *Naložit kříž*¹⁹³ může rovněž reflektovat „nést (trpělivě) svůj kříž“, být trpělivý (srov. Čermák & Holub, 2016, s. 386), snášet všechny těžkosti, které nám život v životě vytvoří (naše břímě). V tomto významu tedy může značit nutnost poprat se s tím, co nám život naložil, vyrovnat se s výzvami a překonat překážky. *Kdyby nás ďábel chtěl na rohy vzít*¹⁹⁴ reflektuje aktualizovaný frazém „*nabrat někoho na rohy*“ (např. ze strany krávy, kozy či jiného zvířete) neboli někoho napadnout, respektive se jej zbavit, odhodit jej (srov. Čermák & Hronek, 1994b, s. 25), je však aktualizován prostřednictvím využití ďábla namísto zvířete, čímž je využití tohoto frazému intenzifikováno.

Úlohy k textu č. 2

1. V úloze číslo 3 se nejprve vyskytuje otázka na porozumění textu, a sice *z jakého důvodu se teta Kateřina objevila na palubě lodi*. Z ukázky zjišťujeme, že se rozhodla ušetřit a místo toho, aby zaplatila svému synovi lázně na zotavení, rozhodla se navštívit svého příbuzného a bez pozvání u něj strávit nějaký čas na jeho lodi.
2. Přísluví *Host do domu, Bůh do domu* („Dobrý host vždy hospodáři vítán“; Čermák & Holub, 2016, s. 141; „host je uctíván“; Čermák et al., 2009, s. 297) poté odkazuje k tomu, že se – podle tety Kateřiny – jedná o vzácnou návštěvu, která svou přítomností poctila vypravěče příběhu, jakkoli byla tato návštěva nechtěná, neočekávaná a nezvaná.

¹⁹¹ viz text č. 1 v pracovním listu

¹⁹² ibid.

¹⁹³ ibid.

¹⁹⁴ ibid.

3. Ve větě *Více děr, více syslů, více hlav více smyslů a víc očí víc vidí*¹⁹⁵ sledujeme užití více různých frazémů, především přirovnání. *Víc děr* může korespondovat např. s neslovesným výrazem *díra do rozpočtu* či *čára přes rozpočet*, tedy s něčím nenadálým či nevídaným (srov. Čermák, Hronek & Machač, 2009b, s. 50). *Více syslů* pravděpodobně evokuje přirovnání *být křeček* neboli být lakomý, hromadit si do zásoby (např. *být jako sysel, být na peníze*; Čermák, Hronek & Machač, 2009a, s. 180). Tyto frazémy nejspíše reflektují potřebu tety Kateřiny vyjádřit spořivost a ekonomickou stránku věci. *Více hlav* referuje k přirovnání *víc hlav, víc rozumu*, které reflektuje nějaké náročné rozhodování a vyžaduje hlubší zamyšlení, „je lépe se neukvapovat, vše si dobře promyslet a teprve pak, popř. se znalostí dalšího vývoje, faktů se uvážlivě rozhodnout“ (Čermák, Hronek & Machač, 2009a, s. 381). *Více smyslů* může odkazovat k domněnce, že plán tety Kateřiny a Milouše je logický a vzhledem k argumentům opodstatněný. Větný frazém *Víc očí, víc vidí* zase reflektuje to, že nápad vzešel od obou z nich („lidé společně vidí víc než jedinec“; Čermák & Holub, 2016, s. 199).
4. Vypravěč posléze na monolog tety Kateřiny odpovídá příslovím *Mnoho psů zajícova smrt*¹⁹⁶ (ekvivalent přísloví *Mnoho myslivců zajícova smrt*: „*Mnoho protivníků a útoků normální člověk nevydrží a bývá snadno poražený, přemožený*“; Čermák et al., 2009, s. 675), čímž naznačuje, že se společně s Miloušem spolčila proti němu a on je nyní bezradný a od jejich plánu se lehce neoprostí, ačkoli se mu nezamlouvá.
5. Frazémy jsou v díle Zdeňka Jirotky *Saturnin* využity za účelem jazykové komiky a vtipu.

¹⁹⁵ viz text č. 2 v pracovním listu

¹⁹⁶ ibid.

Úlohy k informační části

1. Vlastní odpovědi žáků na základě textů.
2. Frazémy větné (pranostiky, přísloví, pořekadla, okřídlená slova) fungují jako věta, nevětné (přirovnání) mohou být do věty zapojeny v určitém kontextu.
3. Přečtěte si definici v informační části a následně pracujte s níže zmíněnými příklady vycházejícími z textů č. 1, č. 2 a č. 3 a rozhodněte, o jaký typ frazému se jedná.
 - a. *Růžové brýle a kámen úrazu* představují nevětný frazém.
 - b. *Zmrzlej jak led a klidná jako voda* jsou přirovnání (nevětné frazémy).
 - c. *Host do domu, Bůh do domu a Mnoho psů, zajícova smrt* jsou přísloví (větné frazémy).
4. Mezi pořekadla můžeme například zařadit frazém *Kdo jinému jámu kopá, sám do ní padá*, mezi pranostiky pak například *Lucie noci upije a dne nepřidá*.
5. Frazémy jsou užity s cílem ohodnotit situaci, případně něco přesně vyjádřit a zdůraznit, u Saturnina můžeme vidět využití s cílem pobavit, u nadpisů patřících k publicistickému funkčnímu stylu autorům jde o to čtenáře zaujmout a upoutat jejich pozornost. Frazémy jsou mezi lidmi obecně známé, jedná se o „jev ve své podstatě známý, a přesto, zvláště kvůli své periférii, různě vymezovaný“ (Čermák, 2017), můžeme usuzovat, že pokud daný frazém neznáme, v našem okolí se nevyužívá.
6. V uměleckém funkčním stylu je využíváno velké množství nejrozličnějších jazykových prostředků. K ozvláštnění textu a posílení imaginace či estetické funkce díla jsou volena mimo jiné nejrozličnější obrazná vyjádření. Stejně tak jsou využívány frazémy – dovedou danou záležitost zhodnotit, přesně vystihnout a oživit¹⁹⁷. Mnohdy mohou tyto jazykové prostředky představovat zdroj pobavení (viz práce s úryvkem ze *Saturnina*).

¹⁹⁷ více viz kapitola 5.2

Úlohy k ukázce (stavbě slovníkového hesla)

1. Slovníkové heslo *hotový / učiněný d'ábel* začíná záhlavím, zvýrazněno je klíčové slovo frazému v neutrální podobě (*d'ábel*) a přiřazena jsou slova, která se s ním pojí (*hotový / učiněný*). V tomto případě je vyznačeno, že se z hlediska stylové charakteristiky jedná o nepříznivý expresivní frazém, uvedena je také zkratka *kol*, která naznačuje, že se užívá v běžné hovorové mluvě. Zkratka *0 vok* poté značí, že se frazém nevyskytuje ve tvaru vokativu, uvádí tedy gramatickou charakteristiku. Následně je vymezeno vysvětlení daného jevu a příklady v kontextu, klíčové slovo je zkráceno (*d'*). Uvedeno je antonymum (*dobrák od kosti*) a tzv. *Cf* neboli *srovnej!* (uvedeno je *posedlý d'áblem* atd.). Uvedeny jsou rovněž cizojazyčné alternativy (anglická, německá, francouzská a ruská). (srov. Čermák, Hronek & Machač, 2009b, s. 11–19, s. 60).

Druhé slovníkové heslo *být posedlý d'áblem* (ibid., s. 60) je označeno jako *neutr – kol*, což značí, že se jedná o „výraz typický pro běžně mluvený jazyk se neutralizuje a že jeho výskyt není neobvyklá ani v (psaných) spisovných textech“ (s. 13). Opět se jedná o výraz expresivní a nepříznivý, mezi jeho synonyma patří např. *zběsilý* či *ztřeštěný* (s. 60). Frazémy jsou řazeny abecedně dle heslového slova (srov. ibid.).
2. (a) Oba výrazy jsou expresivní, (b) antonymem prvního frazému je „*učiněná dobrota*“, (c) synonymem druhého pak „*zběsilý, ztřeštěný*“, (d) anglicky se první frazém řekne „*the devil incarnate*“ (srov. ibid., s. 60).
3. Vlastní odpovědi žáků, práce se slovníky, kategorizace frazémů.

Úlohy na závěr

1. Vlastní odpovědi žáků.
2. Tabulka (Zdroj frazémů pro tuto úlohu: *Slovník české frazeologie a idiomatiky*
3. *Výrazy slovesné*.¹⁹⁸).

Komunikační situace	Frazém
<i>Ať už tě tu s tou kočkou nevidím!</i>	jdi (s tou kočkou) k čertu
<i>A: Já tu maturitu neudělám, vůbec si nevěřím. Mám pocit, že nic neumím.</i> <i>B: Neboj, určitě to zvládneš, nebud' takový pesimista.</i>	malovat čerta na zeď
<i>Místo Marie najali Janu. Nevím, která je víc neschopná, mám pocit, že si vůbec nepomohli.</i>	vyhánět / vymýtat čerta d'áblem
<i>Nedovedu si představit, co bude až si budeme chtít koupit byt nebo dům. Tolik peněz nikdy mít nebudu, je to strašně moc!</i>	být po čertech drahý
<i>Tohle se mi teda moc nezdá.</i>	čuchat čertovinu, zavánět čertovinou
<i>Ty jsi to teda skvěle vymyslel, to se musí nechat!</i>	být po čertech mazaný
<i>Včerejší den jsem strávil sháněním vánočního dárku pro mamku. Navštívil jsem snad deset obchodů a nikde nic. Nakonec jsem něco koupil, ale bylo to šílený.</i>	běhat od čerta k d'áblu
<i>Vůbec se mi tahle práce dělat nechce, nevyhovuje mi to, neměl jsem na to kývnout.</i>	upsat se čertu

¹⁹⁸ Čermák, Hronek & Machač, 2009c, s. 97–99

3. Jedná se o frazémy slovesné, které slouží jako expresivní a hodnotící výrazy (namísto *být po čertech drahý* by mohl být rovněž nevětný frazém *být drahý jako čert*). Ty jsou využity za účelem zhodnocení situace a poskytnutí exaktního pohledu na věc.¹⁹⁹
4. Vlastní odpovědi žáků. Učitel by měl ohlídat práci se slovníkem. Je možné distribuovat papírky s konkrétními frazémy a určit, které z nich budou žáci vyhledávat.
5. Žáci diskutují nad tím, jak frazémy s tématem čerta či d'ábla mohly vzniknout. Po prezentaci jejich nápadů můžeme zmínit, že byl obraz čerta zformován na základě řeckého boha Pana, ten byl vyobrazen s „rohy a kopýtky a pro jeho charakteristiku byl církví demonizován“ (Kysilková, 2010, s. 18). „Zvířata s rohy měla negativnější konotaci než ta bez rohů“ (Le Goff, Schmitt et al., 2008, s. 783 dle Kysilkové, 2010, s. 18).

¹⁹⁹ viz teorie v kapitole 5.2

8.5 Analýza učiva o prostředcích textové návaznosti v učebnicích

Analýza výchozích úloh z učebnic jazyka českého

Prostředky textové návaznosti²⁰⁰ jsou v učebnici *Český jazyk a komunikace pro střední školy – 3.–4. díl* ([4.]) vymezeny v kapitole *Co drží text pohromadě* (s. 68), členění textu se poté vyskytuje v další kapitole věnované textové lingvistice, a sice *Rozděl, propoj, zdůrazni*, která se blíže zaměřuje na vertikální a horizontální členění textu a na dělení textu psaného a mluveného (s. 69). Vzájemné vztahy mezi komunikáty (a záběr na citace a parafráze) jsou poté přiblíženy v kapitole *To už tady bylo* (s. 70).

Kapitola *Co drží text pohromadě* začíná krátkým textem o Daně, která nevěřicně zírá na ledničku na vzkaz od svého bratra, jenž je napsán nesrozumitelně vzhledem k nedostatečné koherenci textu k volbě nevhodných zájmen či nerespektování základních stavebních dvojic (srov. [4.], s. 68). Text působí velice uměle, a ačkoli rozumíme jeho funkci ve fázi evokace, jeví se příliš strojeně.

Následuje odborný výklad zaměřený na text a textovou lingvistiku a koherenci, v níž je zmíněna obsahová soudržnost, tematická posloupnost a formální soudržnost textu na základě lexikálních, tvaroslovných a skladebních prostředků. Vymezeno je rovněž téma a réma za využití vzorců, například „*Jiří* (T_1) *šel do restaurace* (R_1). *Tam* ($T_2 = R_1$) *na něj čekali přátelé* (R_2), *kteří* ($T_3 = R_2$) *už měli objednané jídlo* (R_3)“, což nepovažujeme za příliš užitečné vzhledem k tomu, že se jedná o žáky středních škol. ([4.], s. 68)

Pod výkladem jsou uvedeny otázky na popsání tematické posloupnosti v textu („*Jiří se nudil. Šel ven. Potkal tam Evu*“), soudržnosti dalších vět („*Vzal pero a začal psát. Dopis měl hotový za chvíli*“) a upravení textu (v němž se několikrát vyskytuje slovo *dům*) tak, aby byl pestřejší ([4.], s. 68). V pravém sloupci jsou uvedeny další příklady a souvislosti (s odkazy na absurdní drama a dílo Terryho Pratchetta *Úžasná zeměplocha*) včetně komunikačního okénka, v němž žáci diskutují o zamýšleném efektu autora (ibid.).

V pracovním sešitu ([3.]) je na začátek uvedena problémová úloha, která žáky nabádá k tomu, aby pracovali s deníkem tištěného či internetového formátu a vyhledali článek, který se týká události konkrétního dne, a následně vypsali slova, „jimiž autor událost

²⁰⁰ teorie viz kapitola 5.3

označuje“ (s. 67). Následně se mají zaměřit na to, o který slovní druh se jedná (ibid.). Práci s aktuálním textem považujeme za důležitou, ovšem nerozumíme primární práci se slovními druhy, a především cíli takového cvičení. Rovněž se nám tato úloha zdá být poměrně časově náročná, lepší variantu by představovala práce s konkrétním (aktuálním) textem.

Následuje krátká ukázka z díla *Myš v 11. patře* Roberta Křesťana, na jejímž základě žáci hledají prostředky formální soudržnosti („*Lexikální prostředky zakroužkujte v textu; tvaroslovné a skladební prostředky vypište do tabulky.*“) a úloha zaměřená na autorův záměr („*Diskutujte o tom, zda je takový postup v úvodu textu obvyklý*“; [3.], s. 67). Poslední úloha je zaměřena na určení rématu, které se stává tématem a následuje zápis prostřednictvím zkratk T a R (ibid.). V této práci nám určování tématu a rématu připadá náročné.

Dále žáci řadí části textu *Uvěřitelné příběhy doktora Papula* Miroslava Skály tak, aby byl soudržný a podtrhávají pasáže, které jim k tomu napomohly ([3.], s. 67). Poté následuje text o Ivě, která výborně hraje basketbal a žáci doplňují výrazy pro zdůraznění časové posloupnosti děje, diskutují o tom, zda druhý odstavec dává smysl a přepisují jej tak, aby byl koherentní (ibid.). Následuje poslechová ukázka *Kanadských žertíků* Stephena Leacocka; žáci mají shrnout, jaké informace se dozvěděli o USA, diskutovat o nich a zvolit nejvhodnější tvrzení na základě čtení textu (ibid.).

V závěru kapitoly je uvedeno problémové cvičení, které pracuje s vyhledáváním v encyklopedii. Žáci mají vyhledat heslo věnované USA a vypsát z něj nejpodstatnější data. Na základě prvního úkolu si mají přichystat soudržný mluvený text, který budou moci přednést před ostatními. (srov. [3.], s. 67)

Úlohy v pracovním sešitě, jež byly v této kapitole využity, nepracují s absurdním dramatem, které bylo zmíněno v učebnici, ač by se právě na tomto dala důležitost koherence textu znázornit. Vyskytuje se zde několik krátkých ukázek, které spolu tematicky nesouvisí a nenavazují na sebe. Žáci mnohdy v textu mají hledat blíže nespecifikované pojmy a občas není na první pohled zřetelné, na co daná úloha cílí. Co ve cvičeních postrádáme, je práce s jazykovými prostředky²⁰¹ a důležitost jejich využití v komunikaci.

²⁰¹ viz kapitola 5.3

Analýza možných inspirativních úloh z učebnic jazyka anglického

Již v učebnici *English File Pre-Intermediate Student's Book* ([18.]) se vyskytují prostředky textové návaznosti v kapitole *One dark October evening*²⁰², ta se z hlediska gramatiky věnuje časové následnosti a konektorům a vychází z poslechu příběhu a článku o Hanně a Jamiem (s. 18). Žáci odpovídají na otázky k ději příběhu, doplňují vybrané konektory do doplňovacího cvičení a dokončují věty vlastními slovy (ibid.). Podrobnější vysvětlení je obsaženo v příloze věnované gramatice (s. 128).

V učebnici *English File Advanced Student's Book* ([22.]) se prostředky textové návaznosti zabývá kapitola *A job for life?*²⁰³ založené třech článcích *What I'm really thinking*²⁰⁴ převzatých z *The Guardian* a věnovaných tomu, co si myslí trenérka boxu, noční recepční a muzikant v orchestru, spojených do tématu (s. 12–13). Před čtením ke ve fázi evokace prezentována informace, že v *The Guardian* jsou každý týden vydávány články na toto téma, v nichž lidé pracující na různých pozicích odhalují své pocity (s. 12). Považujeme za skvělý nápad využít pro výuku texty, se kterými se žáci mohou běžně setkávat.

Žáci mají za úkol zaměřit se na všechny tři nadpisy jednotlivých článků, a zamyslet se nad tím, co každý ze zmíněných lidí může a nemusí mít rád ohledně své práce. Následuje cvičení zaměřené na porozumění textu, v němž žáci přiřazují výroky k jednotlivým lidem. V dalším cvičení jsou výňatky z textu a žáci ve dvojicích mají diskutovat o tom, co daným výrokiem lidé z článku mysleli; tato část je opět zaměřena na práci porozumění textu (ibid.) Dalším krokem je práce se zvýrazněnými frázemi (např. *fair enough*²⁰⁵, *miss the point*²⁰⁶) v jednotlivých článcích, žáci mají na základě kontextu vyvodit jejich význam a spojit je s danými definicemi. Následně se mají zamyslet nad tím, zda je při čtení něco překvapilo. ([22.], s. 12)

Dále se žáci mají zaměřit na výňatky z jednotlivých článků, přiřadit je k jednotlivým povoláním a říct, co je podstatou práce jednotlivých lidí ([22.], s. 13). Následně pracují s prostředky textové návaznosti, které jsou v ukázkách zvýrazněny, a určují, zda se jedná

²⁰² *jednoho temného říjnového večera*, pozn. red.

²⁰³ *práce pro život?*, pozn. red.

²⁰⁴ *co si opravdu myslím*, pozn. red.

²⁰⁵ *spravedlivé*, pozn. red.

²⁰⁶ *něco nepochopit*, pozn. red.

o výsledek, důvod, účel, či kontrast²⁰⁷ (ibid). Následuje poslechové cvičení, z něž mají žáci vypsát první poloviny vět, porovnat je s partnerem a rozhodnout se, jak by mohly pokračovat, a své tipy porovnávají s reálným pokračováním konverzace (tedy s další nahrávkou, v níž jsou věty doplněné; ibid). Tato úloha podporuje předvídání a nutí žáky využívat poznatků o návaznosti jazykových prostředků.

Integrována jsou cvičení zaměřená na motivační dopis a jeho tvorbu (studenti jsou odkázáni na stranu 116 ([22.], s. 13). Připojen je odkaz na tzv. *grammar bank* čili na přílohu obsahující gramatiku, v níž se nachází vysvětlení k prostředkům textové návaznosti (výše zmíněný *výsledek, důvod, účel, kontrast*) včetně příkladů a funkce užití v textu (s. 143). Posléze volí vhodné výrazy v doplňovacích cvičeních (včetně volby vzhledem k registru) a následně řeší cvičení transformační za využití určitých konstrukcí (ibid.), díky nimž je jim poskytnut prostor pro procvičení jazykových jevů.

Další kapitola, v níž se vyskytují prostředky textové návaznosti, je *Dramatic licence*²⁰⁸. Ta pracuje se slovní zásobou o konfliktech a válčení a uvádí článek *History brought to life*, který se soustředí na momenty z historických filmů *Gladiátor* a *Nejtemnější hodina*²⁰⁹. K tomuto textu je přidruženo několik cvičení zaměřených na porozumění a na jazyk v kontextu, především na význam v různých situacích a větách (např. *succeed* je jednou využito ve významu *uspět*, podruhé pak jako *stát se nástupcem*). Následuje vysvětlení historického přezentu²¹⁰ při popisu filmové scény. Na text navazuje mluvní cvičení a psaní vlastního textu. Žáci mají za úkol zamyslet se nad seriálem či filmem zasazeným do historie a odpovědět na přidružené otázky. Posléze mají pracovat v malých skupinách a každý z nich má popsat nějakou televizní scénu, načež se mají shodnout, zda se jedná o věrohodný popis. Posléze na základě předchozích dvou cvičení přichází na řadu psaní odstavce, tedy popis filmu či televizního seriálu a vybrané scény. ([22.], s. 30–31)

Poslední úloha poskytuje komunikační výstup z učiva a podporuje aplikaci jazykových dovedností v rámci reálných komunikátů.

²⁰⁷ *result, reason, purpose, contrast*, pozn. red.

²⁰⁸ *dramatická licence*, pozn. red.

²⁰⁹ *gladiator and the darkest hour*, pozn. red.

²¹⁰ *the dramatic present*, pozn. red.

Následuje poslechové cvičení zaměřené na Adriana Hodgese, režiséra historických snímků a seriálů, které ověřuje porozumění mluvenému slovu ([22.], s. 32). Žáci tak mají možnost dozvědět se něco o tvorbě filmů a současně procvičit své jazykové znalosti a dovednosti. Poté se pozornost obrací na gramatiku, a sice na prostředky textové návaznosti v podobě příslovčí a příslovečných určení (ibid.). Na sémanticky zaměřené doplňovací cvičení formou přiřazování navazuje úloha, v níž žáci mají za úkol vlastními slovy dokončit předem dané části výpovědí a následně své odpovědi porovnat se spolužákem, dále jsou zde přidružena další mluvní a komunikační cvičení (ibid.). Žáci jsou opět odkázáni na přílohu obsahující gramatiku, v níž jsou podrobně vysvětleny prostředky textové návaznosti, především z hlediska funkce, a připojena jsou další doplňovací cvičení na procvičení daných jevů (s. 147) podobně jako v pracovním sešitě, v němž se vyskytuje cvičení doplňovací ([23.], s. 22). Součástí všech kapitol je rovněž odkaz na webové stránky, prostřednictvím nichž si navíc mohou žáci vybrané jevy procvičit do větší hloubky v interaktivní podobě.

Solutions Upper-Intermediate Student's Book ([13.]) využívá diskurzivní markery²¹¹ (neboli spojující slova a fráze jako *however*²¹², *by the way*²¹³ ...) v kapitole *Hashtag activism*²¹⁴, a to primárně za účelem předvídání textu (což souvisí s rozvíjením RWCT). Využití jsou nejprve slogany formou hashtagů (např. *#blacklivesmatter*²¹⁵), na začátek probíhá diskuse o tom, co zastupují. Další fází je čtení článku *Hashtag activism – worth clicking on?*²¹⁶, na nějž navazuje sekce s poučením o vhodných poslechových strategiích vzhledem k využití diskurzivních markerů. Žáci před poslechem doplňují na základě vlastního uvážení a informační části vhodné prostředky textové návaznosti do krátkého cvičení a následně řadí věty tak, jak předpokládají, že budou navazovat. Ve druhé úloze opět před poslechem určí vhodné výrazy pro doplnění vět. V obou případech si své úvahy potvrdí v poslechovém cvičení. Následuje ještě třetí poslech, v němž spojují věty s mluvčími, kteří je pronesli, čímž se zaměří na porozumění mluvenému slovu. Kapitola je ukončena mluvním cvičením

²¹¹ *discourse markers*, pozn. red.

²¹² *nicméně*, pozn. red.

²¹³ *mimochodem*, pozn. red.

²¹⁴ *hashtagový aktivismus*, pozn. red.

²¹⁵ Jedná se o iniciativu Black Lives Matter věnující se potlačení rasismu a násilí páchaném na černošském obyvatelstvu, vznikla v USA v roce 2013 a stále představuje aktuální téma (Black Lives Matter. *About* [online]. [cit. 27.7.2011]. Dostupné z: <https://blacklivesmatter.com/about/>).

²¹⁶ *hashtagový aktivismus - stojí za to na něj kliknout?*, pozn. red.

zaměřeným na diskusi o tématech týkajících se protestů a kampaní (např. na Twitteru), díky čemuž si své dovednosti a znalosti procvičují v mluveném projevu. ([13.], s. 89)

V učebnici *Solutions Advanced Student's Book* ([16.]) jsou prezentovány prostředky textové návaznosti v kapitole *Debate*²¹⁷. Ta je uvedena mluvním cvičením na téma vysněné povolání v dětství, žáci mají reformulovat citáty známých osobností (Albert Einstein, Bertrand Russel, Will Smith, Stephen Richards). Informační část je zaměřená na strategii při mluvení v debatách. Žák má možnost si zvolit jednu z předem zmíněných citací a přichystat si argumenty pro debatu. Následuje porovnání s nahrávkou na stejné téma. Žáci doplňují do poslechového cvičení diskurzivní markery²¹⁸ (např. *as a result*²¹⁹). Následující dvě doplňovací cvičení probíhají obdobně. Poté jsou zařazena dvě další cvičení týkající se citátů, v jednom z nich žáci tvoří argumenty, ve druhém nad nimi za využití diskurzivních markerů debatují. ([16.], s. 72)

Diskurzivní markery jsou v téže učebnici zařazeny rovněž do kapitoly *Discussion*²²⁰, v níž se prolínají s vyjadřováním názorů na různá témata ([16.], s. 94). Podrobnější úlohy jsou zařazeny do pracovních sešitů, v nichž opět převládají doplňovací, respektive určovací cvičení na základě čtení textu a poslechového cvičení (srov. [14.], s. 86; [15.], s. 68, 90). Prostor pro procvičení je tedy jak formou procvičení daných jevů, tak aplikací v komunikátech.

Učivo o prostředcích textové návaznosti je integrováno se složkou slohově-komunikativní a aplikuje komunikační výstupy, které podporují rozvoj jazykových dovedností a uvažování nad obsahem. Je vymezen prostor pro sémantiku jednotlivých a procvičení jazykových jevů. Jsou zahrnuty úlohy na práci s textem, ty podporují porozumění textu, což je v souladu s cíli výuky cizího jazyka.

²¹⁷ *debata*, pozn. red.

²¹⁸ *discourse markers*, pozn. red.

²¹⁹ výraz vyjadřující důsledek, pozn. red.

²²⁰ *diskuse*, pozn. red.

Zhodnocení úloh v českých i anglických učebnicích

Na základě analýzy²²¹ oba typy učebnicových sad pro práci s učivem využívají analytická cvičení (určovací, doplňovací), české navíc pak ještě vyhledávací, což v tomto případě souvisí s vyhledáváním v encyklopedii, a syntetická (srovnávací, konstrukční, zobecňovací)²²². To vede k práci s jazykovými poznatky a jejich procvičení. Z hlediska dělení dle způsobu²²³ poté v anglických učebnicích navíc sledujeme využití obměňovacích a transformačních cvičení, jelikož cílem těchto učebnic je výuka cizího jazyka, který si žáci musí procvičit. Anglické učebnice poskytují prostor pro indukci učiva o prostředcích textové návaznosti z textů, což vede k procvičení jednotlivých poznatků a dovedností v různých typech úloh (to souvisí s cíli výuky cizího jazyka), zatímco v české učebnicové sadě spíše směřuje k dedukci z výkladu prezentovaného v učebnici a následné práci s poznatky, což je dáno rovněž strukturou této sady.

Dle Bloomovy taxonomie²²⁴ v české učebnici pozorujeme záběr na aplikaci nabytých teoretických poznatků, porozumění, analýzu, hodnocení i tvorbu vlastního mluveného komunikátu v důsledku práce se slovníkovým heslem (srov. [3.], s. 67). Vzhledem k tomu, že cílem těchto učebnic je rozvíjet jazyk mateřský, vyskytují se zde složitější a explicitní úlohy na práci s aktuálním větným členěním. Žáci určují téma a réma a následně je zaznamenávají do vzorců. České úlohy jsou mnohdy orientovány primárně na formu (viz určování slovních druhů či tématu a rématu) a nezaměřují se v takové míře na funkci prostředků textové návaznosti či na jejich funkci, oproti tomu anglické učebnice s cílem naučit žáky nový jazyk pracují s úlohami zaměřenými na volbu vhodných konektorů a jejich doplnění do textu. Rovněž se v anglických učebnicích vyskytuje větší množství úloh zaměřených na práci s funkcí daných prostředků i na komunikační výstupy, jelikož cílem je, aby žáci jazyk využili v různých komunikačních situacích a procvičili si jej.

²²¹ viz kapitola 8.3

²²² viz kapitola 3.1

²²³ viz kapitola 3.2

²²⁴ viz kapitola 2

Zatímco anglické učebnice integrují jak složku jazykovou, tak slohově-komunikační a zapojují tvorbu psaných a mluvených komunikátů (což souvisí s cílem využití poznatků o jazyce v komunikátech, a tedy též s procvičením psaní a mluvení), česká učebnicová sada zahrnuje pro práci s prostředky textové návaznosti pouze tematiku literární. Závěrečná úloha v českém pracovním sešitě zapojuje tvorbu mluveného komunikátu na základě práce s encyklopedií (konkrétněji s heslem týkajícím se USA), jejímž cílem je, aby žáci vhodně využili prostředky textové návaznosti a aktuálního větného členění v mluveném projevu. Oba typy učebnic vedou žáky k práci se slovníky a dalšími zdroji informací.

Co se týče volby textů, ty české mnohdy působí o poznání více uměle a méně zajímavě. Oceňujeme však volbu textů literárních (Robert Křesťan, Miroslav Skála, odkaz na absurdní drama a Terryho Pratchetta). Využití absurdního dramatu pro práci s textem by bylo v pracovním sešitě v rámci koherence a koheze jistě účelné. V anglických učebnicích se vyskytují texty týkající se zajímavých témat (jako příklad uvedeme historické filmy či hashtagy; [22.], s. 31; [13.], s. 89), ty mají studenty zaujmout a nalákat k diskusím a uvažováním nad jednotlivými texty (a tedy k práci s jazykem). Cvičení jsou v obou případech kontextualizovaná, orientují se na sémantickou stránku a taktéž pracují s porozuměním textu (viz např. seřazení ukázky dle formální a obsahové návaznosti; [3.], s. 67).

8.6 Návrh lekce č. 3: prostředky textové návaznosti

8.6.1 Specifika a cíle

učivo:	prostředky textové návaznosti, organizace a soudržnost textu (koherence, koheze, aktuální větné členění)
RVP SOV:	Žák „uplatňuje znalosti ze skladby při logickém vyjadřování“; „orientuje se ve výstavbě textu“; „vyjadřuje se věcně správně, jasně a srozumitelně“; „přednese krátký projev“; „posoudí kompozici textu, jeho slovní zásobu a skladbu“. (RVP SOV 68-43-M01 Veřejnosprávní činnost, 2020, s. 17–18)
cíle navržené lekce:	Žák na konci hodiny identifikuje prostředky textové návaznosti a pojmenuje jejich funkci; text vhodně seřadí či rozdělí do odstavců, vytvoří soudržný a souvislý text.
průřezová témata (mezipředmětová úroveň):	<p>cizí jazyky: Žák „vypráví jednoduché příběhy, zážitky, popíše své pocity“; „sdělí a zdůvodní svůj názor“; „pronese jednoduše zformulovaný monolog před publikem“; „vyjadřuje se téměř bezchybně v běžných, předvídatelných situacích“; „zaznamená písemně podstatné myšlenky a informace z textu, zformuluje vlastní myšlenky a vytvoří text na dané téma a ve stanoveném rozsahu, např. formou popisu, sdělení, vyprávění, dopisu a odpovědi na dopis“. (RVP SOV 68-43-M01 Veřejnosprávní činnost, 2020, s. 20–21)</p> <p>vzdělávání v informačních a komunikačních technologiích: Žák „vytváří, upravuje a uchovává strukturované textové dokumenty (ovládá typografická pravidla, formátování, práce se šablonami, styly, objekty, hromadnou korespondenci, tvoří tabulky, grafy, makra)“. (RVP SOV 68-43-M01 Veřejnosprávní činnost, 2020, s. 50)</p>

(vnitropředmětová úroveň²²⁵): jazyk: prostředky textové návaznosti, organizace textu, soudržnost textu; sloh: funkční styl odborný (slohový postup výkladový); komunikace: tvorba koherentních komunikátů za využití vhodných jazykových prostředků; literatura: absurdní drama Edwarda Albeeho *Stalo se v zoo*

klíčové kompetence: k učení, k řešení problémů, komunikativní

důkazy o učení: vyplněný pracovní list, závěrečný text (referát o známé osobnosti)

8.6.2 Náplň navržené lekce

Pro lekci zaměřenou na koherenci a kohezi textu²²⁶, jazykové prostředky textové návaznosti a aktuální větné členění jsme zvolili práci s osobnostmi, literárními texty i filmy, tedy s tématy zajímavými pro žáky²²⁷.

Do fáze evokace jsme zařadili práci se slovy pro předvídání na základě ukázky (textu č. 1), inspirovali jsme se cvičením zaměřeným na předvídání příběhu, to je za stejným účelem využito například v učebnici *English File Advanced Student's Book* ([22.], s. 82; předvídání se vyskytuje rovněž v [13.], s. 89). Následuje úloha problémová zaměřená na mezilidskou komunikaci vycházející z žákovských prekonceptů²²⁸, v níž si žáci mají vyjasnit určité zásady pro komunikaci s cizími lidmi. Obě úlohy slouží jako evokace k textu č. 1, který prezentuje ukázku ze hry *Stalo se v zoo*²²⁹ amerického spisovatele Edwarda Albeeho.

Využití literárního textu bylo zvoleno na základě inspirace v českých²³⁰ i anglických učebnicích (např. Guy de Maupassant [26.], s. 32–33), rovněž vychází z teoretických východisek uvedených v první části této práce²³¹. V první úloze (cvičení zobecňovací), žáci stručně shrnují, o čem četli v ukázce, ve druhé hodnotí dialog mezi Petrem a Jerryem

²²⁵ integrace složky jazykové, slohové, komunikační (a literární)

²²⁶ teoretické poznatky viz kapitola 5.3

²²⁷ na základě východisek z dotazníkového šetření (viz kapitoly 7.1.2, 7.1.4) i materiálů využitých v anglických učebnicích

²²⁸ viz kapitola 2.1.1

²²⁹ ALBEE, Edward, 1964. *Stalo se v zoo*. In: ALBEE, Edward & Wanda ZÁMECKÁ. *Hry*. Praha: Orbis, s. 5–38.

²³⁰ viz kapitola 8.5

²³¹ viz kapitola 2.3

a smysluplnost jejich konverzace (cvičení určovací) a porovnávají své myšlenky s poznatky z úvodní úlohy využití ve fázi evokace (cvičení srovnávací). Ve třetí hodnotí návaznost a tematickou ucelenost v promluvách postav, zaměřují se na nedostatky v textu (rozborové cvičení). Poslední úloha pracuje se zařazením k literárnímu žánru (určovací cvičení).

První úloha se soustřeďuje na text jako takový, úkolem žáků je zdůvodnit o jaký typ textu se jedná (cvičení určovací), což jim může pomoci k další práci. Druhé cvičení je korekturní, v němž žáci přepracovávají původní znění textu za využití vhodných prostředků textové návaznosti. Cílem je podpořit koherenci a kohezi textu. Využití jazykové prostředky ve třetí úloze pojmenovávají (určovací cvičení). Poslední úlohou je rozdělení textu na odstavce dle tematické posloupnosti (cvičení stylizační) a následuje určení slohového postupu textu. Inspiraci pro práci s tímto typem cvičení jsme čerpali z učebnic anglických, v nichž žáci mají za úkol rozčlenit text do odstavců (tento typ cvičení se objevuje také v českém pracovním sešitě²³²) či doplnit chybějící konektory (viz užívání diskurzivních korektorů v [16.], s. 72). Vzhledem k odlišnému typu výuky jazyka (mateřského) jsme se rozhodli využít cvičení, v němž je úkolem žáků daný text alterovat a modifikovat.

Žáci si v návaznosti na práci s textem č. 2 přečtou informační část vycházející z *Příruční mluvnice češtiny*²³³ a shrnou, co musí text splňovat, aby byl soudržný. Jedná se o zobecňovací cvičení. Ve druhé úloze již žáci pracují s konkrétními příklady, v nichž určují téma a réma (toto je obsaženo v české učebnici²³⁴).

Výběr textu č. 4 byl založen na inspiraci kapitolou z anglických učebnic věnující se dramatické licenci ([22.], s. 30–33), využity jsou stylizační úlohy na shrnutí odstavců a seřazení jednotlivých odstavců na základě tematické návaznosti, která se vyskytuje také rovněž v české učebnici²³⁵ včetně shrnutí tématu celé ukázky a vymyšlení vhodného nadpisu.

Myšlenková mapa u závěrečných úloh by měla žákům usnadnit formulaci informací do odstavců. Následuje práce ve dvojicích a tvorba vlastního textu, ta je inspirována

²³² viz kapitola 8.5

²³³ KARLÍK et al., 2012, s. 681–685

²³⁴ viz kapitola 8.5

²³⁵ ibid.

učebnicemi anglickými ([22.], s. 31 i českou učebnicí [3.], s. 67) a představuje výstup s komunikačním přesahem.

Další možné náměty pro tuto lekci

Mezi další náměty pro práci s prostředky textové návaznosti by mohla patřit cvičení specializovaná na doplnění chybějících výrazů do textu či dokončení výpovědí. Dále by bylo možné zaměřit se více na deixi, koreferenci či paralelismus, propojit učivo se souřadností, poměry mezi větami či s kondenzací textu nebo vedlejšími větami. Na tuto lekci by bylo možné navázat vertikálním a horizontálním členěním textu (jak tomu ostatně je také v učebnicové sadě *Český jazyk pro střední školy* nakladatelství Didaktis²³⁶). Rovněž by mohl být využit například příspěvek od Běžícího češtináře, který textovou návaznost simplifikuje do stravitelné podoby²³⁷, žáci by poté s (vlastními) texty mohli pracovat obdobným způsobem. Nabízí se také práce s cvičeními z didaktických textů, v nichž se objevují úlohy zaměřené na seřazení textů²³⁸.

8.6.3 Pracovní list

Úlohy na úvod

neznámí zoo dialog park
 lavička
Petr a Jerry ulice

1. Podívejte se na slova uvedená výše. O čem podle vás bude následující ukázka (text č. 1)? Co by se v ní mohlo stát, o čem by se mohli dotyční bavit?
2. Zamyslete se nad tím, co je důležitého pro komunikaci mezi dvěma neznámými lidmi, kteří se náhodou potkají.

²³⁶ viz analýza v kapitole 8.5

²³⁷ VEPŘEK, Jarmil, 2021. Návaznost textu. In: *Běžící češtinář* [online]. Instagram.com [cit. 2021-7-3]. Dostupné z: <https://www.instagram.com/p/CPEH2dbrtNy/>

²³⁸ např. , Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání, 2019. Český jazyk a literatura: didaktický test. *Maturitní zkouška* [online]. CERMAT [cit. 2021-7-4]. Dostupné z: https://maturita.cermat.cz/files/files/CJL/intaktni-zaci/MZ2021/MZ2021_CJL_DT.pdf

Text č. 1

JERRY: Byl jsem se podívat v zoo.

Petr si ho nevšímá.

Povídám byl jsem se podívat v zoo. Haló, pane, byl jsem v zoo!

PETR: Hm... Cože?... Promiňte, to jste říkal mně?

JERRY: Byl jsem v zoo a pak jsem se sebral a šel jsem až sem. To jsem šel na sever, že?

PETR (*zmaten*): Na sever? Nevím... myslím... že ano. Počkejte.

JERRY (*ukazuje za hlediště*): Tamhleto je Pátá třída?

PETR: Ovšem, ano, je.

JERRY: A co je to tamhle za ulici, ta vpravo?

PETR: Tamhle? To je přece Čtyřiasedmdesátá.

JERRY: No, a zoo je blízko Pětašedesáté; tak jsem šel přece jenom na sever.

PETR (*rád by se dal znovu do čtení*): To jste asi šel.

[...]

JERRY: Dnes... dnes je hezky.

PETR (*zadívá se zbytečně na oblohu*): Ano, je nádherně.

JERRY: Byl jsem se podívat v zoo.

PETR: To už jste přece říkal... ne?

JERRY: Zítra o tom určitě budete číst v novinách a možná že už to večer uvidíte v televizi.

Máte přece doma televizi?

PETR: Samozřejmě, máme dvě. Jednu pro děti.

JERRY: Vy jste ženatý!

(Zdroj ukázky: *Stalo se v zoo*²³⁹, s. 9–11)

²³⁹ ALBEE, Edward, 1964. *Stalo se v zoo*. In: ALBEE, Edward & Wanda ZÁMECKÁ. *Hry*. Praha: Orbis, s. 5–38.

Úlohy k textu č. 1

1. O čem pojednává ukázka z díla *Stalo se v zoo*?
2. Co dovedete říct o rozhovoru Petra a Jerryho? Jak na vás působí? Je jejich konverzace smysluplná a vhodná vzhledem k jejich vztahu, či nikoli? Porovnejte tuto ukázku se svými poznatky z úvodní úlohy.
3. Navazují na sebe promluvy postav? Jsou tematicky ucelené? Vnímáte zde nějaké nedostatky?
4. Do kterého literárního žánru se ukázka řadí? Podle čeho tak soudíte?

Text č. 2

Edward Albee byl velice známý americký dramatik, Albee tvořil v 2. polovině 20. století, Albee psal vlastní díla a dramatizoval díla jiných autorů. Albee napsal absurdní hry jako *Stalo se v zoo* (představovala Albeeho první velký úspěch), *Kdo se bojí Virginie Woolfové?*. Hra *Kdo se bojí Virginie Woolfové?* byla jednou z nejpobulárnějších. Tématy Albeeho her byla například smrt nebo umírání, mezilidské vztahy či osamělost. Albee ve svých hrách využíval absurdní situace, absurditu Albee dokresloval prostřednictvím jazyka. Jazykové prvky představují například vulgární či nonsensové výrazy.

(Zdroj informací pro toto cvičení: *Školní slovník světových spisovatelů*²⁴⁰)

Úlohy k textu č. 2

1. O jaký typ textu se zřejmě jedná? Ke kterému slohovému postupu a funkčnímu stylu byste jej přiřadili?
2. Zaměřte se na výrazy, které se v textu opakují či nejsou vhodně využity. Upravte ukázku tak, aby byla plynulejší.
3. Zamyslete se nad 1. úlohou a vypište, které jazykové prostředky jste nahradili a čím.
4. Rozdělte text pomocí značky ¶ na odstavce tak, aby byl lépe tematicky organizovaný.

²⁴⁰ DOLEJŠÍ, Pavel, 2007. *Školní slovník světových spisovatelů*. Humpolec: Pavel Dolejší, nakladatelství a vydavatelství, s. 14. ISBN 978-80-86480-85-5.

Text č. 3

Informační část

Jak text drží pohromadě?

Soudržnost textu je ovlivněna **kohezí**, která části textu drží viditelně pohromadě, a **koherencí**, ta představuje souvislost obsahovou. Koherence je podpořena **tematickými posloupnostmi**, které propojují jednotlivé výpovědi na základě **aktuálního větného členění**, tedy **tématu** (to prezentuje již známé informace) a **rématu** (které přináší nové informace). Příkladem může být věta „*Miluju východy slunce. Cítím při nich hlubokou pokoru i nespoutanou radost*“²⁴¹. Koherenci dále posiluje například **opakování** či **nahrazování** slov (např. zájmeny), **odkazování** v rámci textu nebo **ukazování** mimo něj.

(Zdroj: *Příruční mluvnice češtiny*²⁴², upraveno a zjednodušeno)

Úlohy k textu č. 3

1. Na základě informační části vysvětlíte, co musí text splňovat, aby byl soudržný.
Co je to soudržnost textu? Čím je podpořena?
2. Jak na sebe navazují následující věty? Pokuste se v nich vyhledat téma a réma.
 - a. *Jana si včera koupila nový iPhone. Je skvělý!*
 - b. *Verča je opravdu šikovná, ráda pomáhá a pracuje. Miluje zvířata.*
 - c. *Tomáš seděl celý den u počítače. Z toho ho bolela záda.*

²⁴¹ V první větě je tématem autor věty (*já*) a *východy slunce* (réma první věty) se stávají tématem věty druhé, réma poté představuje *hluboká pokora a nespoutaná radost*.

²⁴² KARLÍK et al., 2012s. 681–685

Text č. 4

- (A) Všechny výtky padají na hlavu Petera Morgana, scenáristy a producenta celého obdivuhodného díla. [...] Morgan je přesvědčený o tom, že existuje úmluva s divákem, který chápe, že faktografické nepřesnosti jsou nevyhnutelné. Například z důvodu zhuštění příběhu se nějaká událost nestala tam, nebo tehdy, jak to napsal, ale vždy má pravdivé jádro. Důkladné rešerše jsou pro scenáristu naprosto zásadní. „Někdy se musíte vzdát faktické přesnosti, ale nikdy se nesmíte vzdát pravdy.“
- (B) Královská rodina brala vždy média a novináře jako nutné zlo, se kterým se musí žít. Obraz koruny z pohledu jejich tiskového mluvčího a novinářů BBC byl málokdy totožný. Extrémně složitý vztah měla Bondová s princeznou Annou, sestrou Charlese, která tisk nenáviděla.
- (C) Podle Bondové je přehnaná i scéna, ve které královna požádá svého sekretáře, aby jí zorganizoval setkání, de facto briefing, s každým z jejích dětí a sepsal jí, jaké mají zájmy a koníčky, aby nevypadala, že se o ně nezajímá. Něco takového by prý královna neudělala, ale současně přiznává, že královna byla tak zaměstnaná, že se určitě schůzky musely náležitě plánovat, a že si navíc členové rodiny, i když byli všichni v paláci, psali dopisy. [...] V každém zkreslení zůstane kus pravdy.
- (D) Na rozdíl od Anny je obraz prince Charlese značně zkreslený. Ze seriálu nevychází moc dobře. Jako permanentně ukřivděného a chladně mstivého ho Bondová neznala. [...]
- (E) V seriálu nazývá novináře bastardy a její portrét je podle Bondové pravdivý. Příšerně žárlila na Dianu a Bondové vyčítala, že je neustále srovnává. Bondová s oběma podnikla cestu do Afriky a rozdíl byl podle ní markantní. Například Anna nesundala rukavice, když se setkávala s lidmi v nemocnicích, kdežto Diana nemocné objímala. [...]

(Zdroj ukázky: Lidovky.cz²⁴³, upraveno)

²⁴³ ŽANTOVSKÁ, Kristina, 2021. RECENZE: Bůh ochraňuj královnu. Čtvrtá série Koruny je vynikající záležitostí. In: *Lidovky.cz* [online]. Praha: MAFRA, a.s. © 2021 [cit. 2021-7-1]. Dostupné z:

Úlohy k textu č. 4

1. V několika slovech popište, o čem pojednává každý z odstavců (A–E).
2. Seřad'te odstavce (A–E) z ukázky o seriálu Koruna dle textové a tematické návaznosti. Zvýrazněte si v textu, podle čeho jste ukázkou seřadili.
3. Co je tématem textu jako celku? O jaký typ textu se jedná?
4. Vymyslete vhodný nadpis pro výňatek z článku.

Úlohy na závěr

1. Pracujte s encyklopedií, učebnicí či internetovými zdroji a zaměřte se na svou oblíbenou osobnost. Formou myšlenkové mapy si vypište a znázorněte její či jeho životní milníky, významná díla či události.
2. Poté vytvořte krátký přednes (ústní referát), který byste mohli prezentovat svému spolužákovi ve dvojicích či skupinách. Společně si řekněte, co by bylo vhodné vylepšit.
3. Následně zpracujte vlastní krátký text, své myšlenky strukturujte logicky dle tematické posloupnosti, využijte prostředků textové návaznosti a soustřed'te se na strukturování myšlenek do odstavců.

8.6.4 Řešení úloh v pracovním listu

Úlohy na úvod

1. Vlastní odpovědi žáků, práce s předvídáním textu. Žáci si mají stručně říci, o čem by ukázka na základě klíčových slov mohla pojednávat, případně o čem by se postavy mohly bavit.
2. Žáci mohou na základě vlastních zkušeností vymezit například, že předpokladem pro úspěšnou komunikaci dvou lidí, kteří se neznají, je zdvořilé a slušné vystupování (např. pozdravení, vykání), volba neutrálních a ne příliš osobních témat a dodržení odstupu. Rovněž očekáváme, že vyjádření ze strany neznámého člověka bude formulované srozumitelně a pochopitelně a bude dodržovat zásady úspěšné komunikace.

https://www.lidovky.cz/kultura/recenze-buh-ochranuj-kralovnu-ctvrta-serie-koruny-je-vynikajici-zalezitost.A210106_100735_ln_kultura_jto

Úlohy k textu č. 1

1. Ukázka z textu č. 1 pojednává o (komunikačně neúspěšném) rozhovoru dvou neznámých lidí Petra a Jerryho, kteří jsou si cizí a náhodně se potkají v parku. Jerry si přisedne k Petrovi a začne s ním vést konverzaci.
2. Od žáků očekáváme, že si všimnou jisté nezdvořilosti (Jerryho příchod k Petrovi), nesourodsti myšlenek a neustálého odvracení se od tématu (např. zoo, směr chůze, ulice, počasí, zoo, televize, Petrův rodinný stav), neplynulosti vyjádření (Jerryho repliky občas nekorespondují s předchozím rozhovorem) či aspektů porušování kooperačních maxim²⁴⁴ (a to kvantity, relevance i způsobu). Jerry reflektuje témata, která v komunikaci dvou neznámých lidí nejsou vhodná a zasahují do osobního prostoru člověka. Následně ukázku porovnájí se svými poznatky z úvodní úlohy.
3. Promluvy ze strany Jerryho mnohdy nejsou souvislé ani tematicky ucelené (jak jsme si již ukázali v odpovědi na úlohu č. 2). Text jako celek působí nekoherentně, ač jsou využity prostředky podporující soudržnost textu, na vině je především porušení komunikačních maxim (opět ze strany Jerryho).
4. Výňatek se řadí do absurdního dramatu, což můžeme v této konkrétní ukázce identifikovat na základě toho, že Jerry zřejmě trpí osamělostí na světě a má potřebu si povídat s Petrem (srov. Pavlovský, 2004, s. 15–16). Dialog mezi postavami je těžkopádný a nenapomáhá dorozumění, vytvořena je absurdní situace i vztah mezi postavami (ibid.). Nezajímá nás časoprostor díla ani žádné souvislosti, vše je pouze o (narušeném a komunikačně neúspěšném) dialogu dvou postav. Drama jako literární mohou žáci rozeznat dle využití scénických poznámek i uvedení postav.

²⁴⁴ Neočekáváme, že tyto pojmy budou znát, mohou však vymezit jejich podstatu na základě ukázky. Maxima kvantity je v rozhovoru dvou neznámých lidí narušena poskytnutím nadbytečných informací (např. rodinný vztah), maxima relevance tím, že především Jerry není relevantní, maxima způsobu zase kvůli nejasnosti či neuspořádanosti ze strany Jerryho (srov. Hirschová, 2013, s. 193).

Úlohy k textu č. 2

1. Jedná se o text, který aplikuje slohový postup výkladový, můžeme hovořit o výkladu či referátu, a tedy o funkčním stylu odborném.
2. Žáci mají několik možností, jak text upravit. Poskytneme jedno z možných řešení:
Edward Albee byl velice známý americký dramatik, **který** tvořil v 2. polovině 20. století. **Psal** vlastní **dramata** a **rovněž** dramatoval díla jiných autorů. **Napsal** absurdní hry jako *Stalo se v zoo*, **která** představovala **jeho** první velký úspěch, **nebo** *Kdo se bojí Virginie Woolfové?*. **Ta** byla jednou z nejpopulárnějších.²⁴⁵
Tématy Albeeho her byla například smrt nebo umírání, mezilidské vztahy či osamělost. **Ve** svých hrách využíval absurdní situace, absurditu dokresloval **(také)** prostřednictvím jazyka, **například** vulgárními či nonsensovými výrazy.²⁴⁶
3. Na základě vlastních úprav žáci zodpoví, jakým způsobem text upravili. Toto řešení využívá elipsu a osobní a vztažné zájmeno k substituci autora příjmením. Rovněž název hry byl nahrazen ukazovacím zájmenem. Doplněny byly některé prostředky textové návaznosti (např. *která, nebo, také*) k dokreslení významových vztahů a poměrů mezi větami. Rovněž byla zvolena kondenzace v posledních dvou větách.
4. Text by bylo možné rozdělit na dva odstavce, a sice před úsekem textu věnujícím se tématům hry a jejich jazyku, jelikož se již nejedná o výčet díla Albeeho, nýbrž o jeho vlastní kontribuci. Kdyby bylo poskytnuto více informací o tématech děl, mohl by následovat další odstavec zaměřený na jazyk Albeeho děl.

Úlohy k textu č. 3

1. Vlastní odpovědi žáků na základě čtení textu č. 3.
2. (a) Tématem první věty je Jana, ta představuje nějakou již známou informaci, tedy téma. Rématem je poté informace, že si *včera koupila nový iPhone*. V druhé větě je poté réma tematizováno, podmět věty je nevyjádřený; rématem je informace, že telefon je *skvělý*. (b) První uvádí jako téma *Verču*, rématem je poté její vnitřní charakteristika *((je) šikovná, ráda pomáhá a pracuje)*. Téma zůstává ve druhé větě

²⁴⁵ DOLEJŠÍ, Pavel, 2007. *Školní slovník světových spisovatelů*. Humpolec: Pavel Dolejší, nakladatelství a vydavatelství, s. 14. ISBN 978-80-86480-85-5.

²⁴⁶ *ibid.*

stejně, rématem je láska ke zvířatům. (c) V posledním příkladu je tématem Tomáš, réma představuje informace, že strávil den u počítače. Tato informace se v další větě stává tématem a rématem je fakt, že (Tomáše) bolela záda.

Úlohy k textu č. 4

1. Odstavec (A) reflektuje výtky na scénáristu (seriálu Koruna), který uvádí, že pravda musí na plátně zůstat, avšak občas může obsahovat nepřesnosti vzhledem k formátu. Paragraf (B) poté pojednává o nelibosti k médiím vzhledem k odlišnému pohledu na věc, (C) hovoří o přehnané scéně, v níž královna zjišťuje informace o svých dětech, (D) vymezuje pohled na prince Charlese. Poslední odstavec (E) prezentuje odlišnosti mezi princeznami Dianou a Annou.
2. Ukázka je originálně komponována následovně: B – E – D – C – A, což si žáci mohou ověřit také v původním zdroji²⁴⁷. Řazení probíhá podle následujících aspektů: nejprve se hovoří o královské rodině a nenávisti princezny Anny k tisku (B), následuje Annino nazývání novinářů *bastardy* (E), následuje srovnání s vykreslením prince Charlese (D), poté je vymezena další přehnaná scéna, v níž si královna získává fakta o svých dětech (C) a poslední odstavec shrnuje, že jsou filmové chyby způsobeny Morganem a dále se diskutuje o historické věrnosti ve snímcích.
3. Tématem je seriál Koruna a způsob, jakým způsobem jsou v něm prezentována fakta (např. vztah královské rodiny k médiím). Jedná se o recenzi seriálu.

Úlohy na závěr

Úlohy na závěr jsou založené na vlastním zpracování. Žáci pracují s relevantními zdroji, měli by formou myšlenkové mapy vypíchnout podstatné a klíčové informace o (oblíbených) autorech, filmových tvůrcích či významných osobnostech.

²⁴⁷ viz ŽANTOVSKÁ, Kristina, 2021. RECENZE: Bůh ochraňuj královnu. Čtvrtá série Koruny je vynikající záležitost. In: *Lidovky.cz* [online]. Praha: MAFRA, a.s. © 2021[cit. 2021-7-1]. Dostupné z: https://www.lidovky.cz/kultura/recenze-buh-ochranuj-kralovnu-ctvrta-serie-koruny-je-vynikajici-zalezitost.A210106_100735_in_kultura_jto

9 ZÁVĚR

Cílem této diplomové práce bylo vytvořit návrhy lekcí v učebnicích českého jazyka na základě inspirace anglickými učebnicemi, současnými trendy v didaktice českého jazyka i požadavky na učebnice českého jazyka ze strany žáků. Pro analýzu byly zvoleny učebnice jazyka českého (*Český jazyk a komunikace pro střední školy*²⁴⁸ nakladatelství Didaktis) a anglického (*Solutions*²⁴⁹ a *English File*²⁵⁰ nakladatelství Oxford University Press), hlavním těžištěm práce poté byla tvorba návrhů lekcí na základě teoretických poznatků, analýzy učebnicových sad a inspirace v učebnicích anglických i výsledků dotazníkového šetření. Důraz byl kladen na integraci jednotlivých složek výuky českého jazyka a práce s textem ze strany žáků, na vyšší cíle, komunikační přesah a zapojení konstruktivistických zásad.

Hlavní cíl jsme naplnili, jelikož jsme provedli obsahovou analýzu českých a anglických učebnic pro střední školy a na základě ní jsme navrhli jednotlivé lekce týkající se slovesného rodu, frazémů a idiomů i prostředků textové návaznosti. Pro podpoření těchto návrhů jsme využili výsledků dotazníkového šetření mezi žáky středních škol i teoretických poznatků týkajících se didaktiky českého jazyka. Tyto lekce integrují jak složku jazykovou, tak slohově-komunikační (případně literární).

Zodpověděli jsme také dílčí cíle stanovené v metodologické části:

- *Kvalitativní obsahovou analýzu jednotlivých témat v českých a anglických učebnicích pro střední školy* jsme provedli u každého tématu (slovesný rod, frazémy a idiomy, prostředky textové návaznosti) zvlášť a v rámci jednotlivých kapitol jsme ji vždy prostřednictvím výzkumných otázek²⁵¹ zhodnotili.
- Prostřednictvím smíšeného dotazníkového šetření jsme vyhodnotili, jak *žáci vnímají učebnice českého jazyka, komunikace a slohu, jak se jim s nimi pracuje, zda jim připadají adekvátní a aktuální, zda je vnímají jako přínosné pro rozvoj svých jazykových dovedností a rovněž, jaká jsou jejich očekávání od těchto učebnic.*

²⁴⁸ [1.], [2.], [3.], [4.], [6.], [7.]

²⁴⁹ [9.], [10.], [11.], [12.], [13.], [14.], [15.], [16.]

²⁵⁰ [17.], [18.], [19.], [20.], [21.], [22.], [23.], [24.], [25.], [26.]

²⁵¹ Výzkumné otázky byly vymezeny v kapitole 6.2, v rámci závěru práce se k nim ještě vrátíme.

Mezi hlavní zjištění patří, že žákům převážně nevadí texty (54 %²⁵²) ani úlohy (38,6 %²⁵³) využívané v učebnicích, vyžadují od nich však užití aktuálních a zajímavých textů (například takové týkající se 21. století) stejně tak jako reálných komunikátů a audiovizuálních materiálů. Témata jako blízká či zajímavá převážně spíše nevnímají (60 %²⁵⁴). Struktura převážně většině z nich spíše vyhovuje (55 %²⁵⁵), požadují ale větší uspořádanost, přehlednost, stručnost a komplexnost učiva, integraci složek výuky českého jazyka, znázornění využitelnosti jednotlivých jevů či vlastní činnost s obsahem. Žáci vnímají spíše nedostatečný prostor pro využití poznatků o jazyce v komunikaci a slohu (55 %²⁵⁶), propojenost jednotlivých složek nevnímá 36 % z nich²⁵⁷.

- Posledním dílčím cílem bylo vytvořit *integrované lekce s komunikačním přesahem na základě obsahové analýzy učebnic*, což jsme taktéž dodrželi prostřednictvím tvorby tří navržených lekcí, které vychází z jazykového učiva a propojují jej se složkou slohově-komunikační (případně literární). Námi navržená lekce č. 1 zaměřená na slovesný rod integruje funkční styl administrativní a komunikaci na pracovišti, v návrhu lekce č. 2 poté propojujeme frazémy a idiomy s funkčním stylem uměleckým a publicistickým, kódováním a dekódováním sdělení, prací s informacemi i humoristickým románem Zdeňka Jirotky *Saturnin*. Poslední námi vytvořená lekce zaměřená na prostředky textové návaznosti spojuje organizaci a soudržnost textu, tvorbu koherentních komunikátů, funkční styl odborný a absurdní drama Edwarda Albeeho *Stalo se v zoo*.

²⁵² viz graf 5

²⁵³ viz graf 9

²⁵⁴ viz graf 6

²⁵⁵ viz graf 4

²⁵⁶ viz graf 11

²⁵⁷ viz graf 10

Nyní se zaměříme na reflexi předem stanovených výzkumných otázek, které představují podklad pro jednotlivé návrhy lekcí:

- **Jaké typy cvičení jsou v učebnici využity? Jakou úroveň Bloomovy taxonomie kognitivních cílů reflektují?**

Na základě jednotlivých analýz jsme zjistili, že učebnice anglické více cílí na vyšší úroveň Bloomovy taxonomie kognitivních cílů, jelikož aplikují vlastní tvorbu psaných a mluvených komunikátů, což souvisí s větší mírou využití komunikačních výstupů. Učebnice českého jazyka vedou k významnějšímu memorování učiva a aplikaci těchto poznatků, rovněž poskytují větší množství učiva a terminologie oproti učebnicím jazyka anglického, které obsah do větší míry redukují a cílí spíše na využití jazykových prostředků a poznatků o komunikaci a slohu v různých situacích.

- **Propojují jednotlivé kapitoly složku jazykovou a slohově-komunikační (respektive literární)?**

Integrace složky jazykové, slohové a komunikační je patrnější v anglických učebnicích, neboť jednotlivé lekce tyto celky tematicky spojují a propojují. Učivo je tak orientováno spíše na komunikační témata oproti učebnicím českým, které se zaměřují spíše na aplikaci jazykových témat (ta však v rámci názvů lekcí nejsou pojmenována jazykově). Oba druhy učebnic využívají krátké ukázky z textů literárních. Jako příklad uvedeme text Roberta Křesťana či Miroslava Skály (srov. [3.], s. 67), Shakespeare a divadlo The Globe ([25.], s. 83) či ukázku z díla Arthura Conana Doylea ([22.], s. 108).

- **Pracují učebnice s textem induktivně, konstruktivisticky, badatelsky?**

Jak jsme viděli v jednotlivých analýzách, učebnice českého jazyka jsou obecně komponovány do velké míry deduktivně. Pracují s vysvětlením daných jevů prostřednictvím výkladu a následuje práce v pracovních sešitech. V těch někdy badatelský a induktivní přístup využít bývá, celkově se však struktura jeví velice deduktivně.

Opakem jsou učebnice anglické, které výkladové pasáže využívají až po práci s textem či jinými komunikáty. Mnohdy pracují s učivem induktivně, vyskytují se však samozřejmě oblasti, v nichž je vymezen přístup deduktivní. Obecně však můžeme zhodnotit, že v anglických učebnicích induktivní práce s textem využita do větší míry než v českých.

- **Jaká témata jsou v učebnicích využita? Orientují se komunikačně, nebo jazykově? Objevují se témata žákům blízká?**

Anglické učebnice pro prezentaci jednotlivých jevů využívají zajímavé tematické celky a integrují různorodé texty a další komunikáty jako například úryvky z médií: např. *The Guardian* (srov. např. [22.], s. 37, s. 45, s. 51), *The Times* (srov. např. [25.], s. 27) či *The Daily Mail* (srov. např. [22.], s. 47). Stejně tak bývají zahrnuty různé kvízy a otázky k diskusím. V učebnicích českých sledujeme využití většího množství méně aktuálních a méně zajímavých či záživných textů (jako příklad můžeme uvést text o sv. Markétě; [6.], s. 50), které by žákům byly blízké. Témata v učebnicích českého jazyka jsou volena tak, aby primárně reflektovala dané jazykové záležitosti, mnohdy jsou tak lekce v kontrastu k anglickým učebnicím tematicky neucelené. Ty, ač využívají texty pro účely jazykové výuky, mnohdy volí témata zajímavá.

- **Jsou cvičení kontextualizovaná, či dekontextualizovaná? Pracují s porozuměním textu, rozvojem čtenářské gramotnosti?**

V obou typech učebnic sledujeme jak užití cvičení kontextualizovaných, tak těch dekontextualizovaných. Stejně tak se u obou druhů vyskytují cvičení zaměřená na porozumění textu a rozvoj čtenářské gramotnosti. V anglických učebnicích však převládají (mnohdy jsou také izolované věty tematicky orientované a zakomponované do tématu jako celku). V českých učebnicích se mnohdy setkáme s příklady, které jsou orientované čistě jazykově a nezapadají do žádného vyššího celku. Anglické učebnice do větší míry rozvíjí čtenářskou gramotnost a více cílí na porozumění textu.

- **Je důraz kladen na formu i funkci jazykových prostředků?**

Forma a funkce prostředků je vymezena v obou typech učebnic, ty anglické s ní však většinou do větší míry pracují v rámci využití v jednotlivých komunikátech.

Na závěr se zaměříme na zjištění ohledně jednotlivých výzkumných předpokladů:

V anglických učebnicích objevíme větší aplikaci komunikativního přístupu k výuce jazyka i k aplikaci poznatků v reálných kontextech a vyšší míru integrace jednotlivých složek (jazykové, komunikační a slohové, případně také literární). První výzkumný předpoklad²⁵⁸ tedy byl na základě analýz formou výzkumných otázek, které jsme podrobně rozebrali výše, potvrzen.

Druhý výzkumný předpoklad²⁵⁹ byl rovněž prokázán, a to jak dotazníkovým šetřením, které se tématy volenými v učebnicích zabývalo, tak jednotlivými analýzami. Zjistili jsme, že texty v učebnicích anglického jazyka jsou pro žáky mnohem zajímavější než v těch českých. Badatelská činnost, induktivní přístup k výuce a prvky konstruktivismu byly také voleny v anglických učebnicích o poznání častěji, nemůžeme však říci, že by se v českých učebnicích vůbec nevyskytovaly, či naopak že by učebnice anglické volily pouze tuto formu práce.

Poslední předpoklad²⁶⁰ byl rovněž potvrzen, jelikož jsme zjistili, že cvičení v anglických učebnicích opravdu do vyšší míry využívají příklady zapojené do kontextu (například v rámci jednotlivých tematicky ucelených lekcí). Také v českých učebnicích se vyskytují cvičení zaměřená na práci s texty, v obou případech pak sledujeme také aplikaci izolovaných vět (s tím rozdílem, že v anglických učebnicích však bývají zakomponovány do vyšších tematických celků). Zatímco učebnicové sady anglické u dílčích textů či poslechů cílí na porozumění textu a podporu rozvoje čtenářské gramotnosti, české učebnice s tímto pracují o poznání méně. Funkce i forma bývá vymezena u obou typů učebnicových sad, anglické však mnohdy do vyšší míry pracují s procvičením a aplikací funkce.

²⁵⁸ Učebnice českého jazyka mnohdy vedou k memorování učiva a aplikaci poznatků. Oproti tomu učebnice anglického jazyka obsah redukují, k práci s textem přistupují více komunikativně a do větší míry propojují složku jazykovou a slohově-komunikační.

²⁵⁹ Cvičení v učebnicích anglického jazyka oproti cvičením v učebnicích českého jazyka častěji vychází z textu na základě různorodých, pro žáky zajímavých a blízkých tematických celků a zapojují badatelskou činnost žáků pro práci s textem. Užívají tak induktivní přístup k výuce a prvky konstruktivismu.

²⁶⁰ Cvičení v učebnicích anglického jazyka jsou především kontextualizovaná, v učebnicích českého jazyka se mnohdy vyskytují dekontextualizovaná cvičení obsahující izolované příklady. Učebnice anglického jazyka ve větší míře pracují s porozuměním textu a s rozvojem čtenářské gramotnosti, důraz je kladen na funkci jazykových prostředků, nikoli pouze na formu.

10 DISKUSE

Mezi jedno z hlavních výše uvedených zjištění této práce patří to, že české učebnice oproti anglickým do takové míry nepracují s integrovaným přístupem k výuce jazyka a orientují se primárně na učivo jazykové. To může být způsobeno tradičním modelem výuky, který se stále ještě mnohdy rozděluje na učivo jazykové, komunikačně-slohové a literární, což můžeme ostatně pozorovat rovněž ve stavbě těchto učebnic²⁶¹. Stejně tak ze školské praxe víme, že na mnoha školách se i výuka českého jazyka věnuje jednotlivě těmto složkám. Ze zkušenosti (na základě vlastní i vysokoškolské praxe) víme, že převládá model, v němž například jedna hodina je věnována mluvnici, druhá slohu a komunikaci, třetí a čtvrtá jsou poté zaměřeny na literaturu. Prostor je literatuře věnován i na úkor jazyka a slohu, a to především kvůli množství učiva, které má být během studia na střední škole probráno. Předpokládáme, že na vině je také podoba maturitních zkoušek, která výuku ovlivňuje a usměrňuje, jelikož učitelé chtějí, aby byli žáci primárně úspěšní.

Co se týče množství učiva, mezi názory, které zaznívají, můžeme zmínit například to, že ve výuce českého jazyka převažuje kvantita na úkor kvality (srov. Krátký, 2015). Zmíníme rovněž návrh Kostečky (2002), který vystoupil se svou výzvou k diskusi ohledně výuky českého jazyka, v níž v zmiňuje „návrh na novou koncepci výuky českého jazyka, slohu a literatury“ (ibid.). V tomto návrhu uvádí rozdělení na dva oddělené předměty, a sice na výchovu literární a český jazyk a komunikaci²⁶² (ibid.). V didaktice českého jazyka i literatury tedy již delší dobu můžeme sledovat snahy o změnu.

Oproti tomu jsou cíle výuky anglického jazyka odlišné; primárně je důraz kladen na schopnost porozumět se a komunikovat, což dle našeho názoru samo o sobě vede k integraci učiva²⁶³. S tím zajisté souvisí také dosahování vyšších úrovní Bloomovy taxonomie v anglických učebnicích, a tedy větší apel na porozumění obsahu a aktivní práci s ním²⁶⁴.

²⁶¹ podrobněji viz kapitola 4.1.1

²⁶² Každý z nich by měl dotaci minimálně dvou hodin na středních školách a literární výchova by se v prvním roce či dvou věnovala úvodu do čtenářství a maturita z ní by oproti té z českého jazyka byla nepovinná (Kostečka, 2002). Tímto by došlo k posílení složky jazykové (ibid.).

²⁶³ Potřebujeme být schopni jak mluvit, poslouchat, tak něco přečíst a napsat

²⁶⁴ viz závěr této práce

Považujeme za důležité, aby byli studenti středních škol schopni řádně porozumět psanému i mluvenému textu a analyzovat prostředky v něm využitě (včetně manipulace a dalších aspektů), vyjadřovat se spisovně a komunikačně vhodně či vytvořit souvislý komunikát či kriticky pracovat s textem. I proto považujeme propojenost jednotlivých složek výuky českého jazyka za zásadní. Taktéž věříme, že by mohl žáky přivést k většímu zaujetí tímto předmětem.

Dále jsme dospěli k závěru, že české učebnice neobsahují tak zajímavá a aktuální témata jako učebnice anglické (viz např. text o svaté Markétě; [6.], s. 50 či *Jája a Pája: Jak pěstovali okurky*; [6.], s. 50). Učebnice anglické do velké míry pracují s články z médií a s texty (*The Guardian*, *The Daily Mail*, *The Times* atd.), které se věnují tématům aktuálním i zajímavým pro žáky²⁶⁵. To souvisí s tematickým vymezením lekcí a prezentací jednotlivých jevů v daném kontextu. Jak jsme v dotazníkovém šetření zjistili, žáci toto považují za důležité a požadují využití aktuálních textů a reálných komunikátů také v českých učebnicích²⁶⁶.

Co se dotazníkových zjištění týče, překvapilo nás, že žáci jsou mnohdy s texty v českých učebnicích poměrně spokojeni a stejně tak jim nevádí užití jednotlivých příkladů na úkor práce s texty²⁶⁷, to však může být způsobeno například nutností práce s textem (a tedy čtením, analýzou, hodnocením a kritickým přemýšlením), na kterou nemusí být množství z nich zvyklé. Zároveň nás mile překvapil fakt, že nemalé množství z nich se setkává s integrovanou výukou českého jazyka²⁶⁸.

Naše výsledky mohly být ovlivněny například vzorkem respondentů, který často představují žáci odborných středních škol²⁶⁹, což může být zapříčiněno pracovní profilací autorky. Kdybychom bádání zúžili například na školy průmyslové či umělecké, výsledky by se jistě mohly lišit. Stejně tak se jednalo primárně o žáky ročníků čtvrtých, respektive o (čerstvé) absolventy těchto škol²⁷⁰. Je možné, že by vzorek zaměřený primárně na žáky 1.–3. ročníků mohl přinést odlišná zjištění. Stejně tak mohly být výsledky ovlivněny

²⁶⁵ viz jednotlivé analýzy a závěr této práce

²⁶⁶ viz výsledky dotazníkového šetření v kapitolách 7.1.2 a 7.1.4

²⁶⁷ viz kapitola 7.1.2

²⁶⁸ viz kapitola 7.1.3

²⁶⁹ viz kapitola 7.1

²⁷⁰ *ibid.*

vzorkem uživatelů sledujících instagramový profil *Čeština „na pohodu“* Barbory Slámové²⁷¹, a tedy můžeme předpokládat, že se jedná o uvědomělé žáky, kteří se snaží svá poznání o jazyce do jisté míry rozvíjet (nebo se přinejmenším připravit na maturitní zkoušku z českého jazyka). Rovněž mohly být výsledky zkreslené žáky, kteří se ve svých hodinách setkají s integrovanými hodinami českého jazyka (například i bez využití učebnic) na běžné bázi²⁷², nebo také těmi, kteří nevěděli, co odpovědět.

Pro tuto diplomovou práci jsme zvolili úžeji zaměřenou kvalitativní obsahovou analýzu, zaměřili jsme se především na učivo jazykové, snažili jsme se zvolit tři odlišné roviny, aby byl vzorek co nejreprezentativnější. Je však možné, že v rámci slohu a komunikace české učebnice jazykové učivo integrují do větší míry, než uvádí naše zjištění. Naše závěry problematiku učebnic obecně negeneralizují. Jakkoli jsou naše zjištění podložena analýzou učebnic i výsledky dotazníkového šetření, uvědomujeme si, že je nemůžeme pokládat za obecně platné. Nutně se tedy nemusí vztahovat na všechny kapitoly v učebnicích. Stejně tak se jistě na trhu mohou objevit učebnice českého jazyka, pro které naše závěry platné nebudou, podobně se může lišit obsah a struktura učebnic jazyka anglického²⁷³. Pro komplexnější přehled by bylo nutné zanalyzovat nejrozličnější učebnicové řady kvalitativně²⁷⁴.

Co mohlo obecně významně a ve všech ohledech rovněž ovlivnit zjištění v této práci je fakt, že ve druhé polovině školního roku 2019/2020 a v téměř celém školním roce 2020/2021 probíhala distanční výuka, a tedy byly například redukovány počty hodin a učitelé jistě mohli pracovat s jinými materiály než za prezenční výuky²⁷⁵.

Další bádání by se mohlo ubírat směrem dotazníkového šetření orientovaného na konkrétnější vzorek žáků, stejně tak by výzkum mohl být proveden v době prezenční

²⁷¹ Barbora Slámová. *Čeština „na pohodu“* [on-line]. Dostupné z: https://www.instagram.com/cestina_na_pohodu/?hl=cs

²⁷² Ty jsme se však v reprezentativním vzorku snažili vyselektovat (např. pokud zmínili, že na střední škole nikdy učebnici českého jazyka nevyužili).

²⁷³ Vycházeli jsme primárně z učebnic vydaných nakladatelstvím Didaktis, z nakladatelů anglických učebnic jsme zvolili Oxford University Press. Pojmy *české* a *anglické učebnice* tak zastupují konkrétně tyto vybrané učebnice.

²⁷⁴ To však není v našich silách v rámci této diplomové práce.

²⁷⁵ S tímto souvisí rovněž fakt, že jsme v této práci neměli z důvodu kapacity a náročnosti výuky prostor pro vyzkoušení jednotlivých lekcí v rámci výuky českého jazyka na středních školách.

výuky, dále by se jistě mohla nabízet možnost využití jiných učebnic. Tyto faktory by výsledky našich zjištění mohly změnit. Žáci v nižších ročnících pravděpodobně (oproti maturantům, kteří se připravují na didaktické testy) nevnímají potřebu učit se jazykové pojmy a rozumět jednotlivým termínům, čímž by se mohly změnit výsledky zaměřené na práci s texty i úlohami, za distanční výuky se dost možná nepracovalo do takové míry s učebnicemi, popřípadě s nimi žáci pracovali sami, a tedy neměli přístup k integrované výuce českému jazyku²⁷⁶; jiné jazykové učebnice by mohly přinést odlišná zjištění.

Věříme, že tímto tématem by se bylo možné zabývat i v dalších výzkumech. V učebnicích bylo mnohdy poměrně náročné najít témata, která by se prolínala s učebnicemi českými a poskytovala pohled na stejnou či podobnou záležitost. Analýzy a inspirace by bylo jistě možné vytvářet na základě dalších publikací, a to i v rámci jiného stupně či typu vzdělání (např. na základních školách, učňovských oborech či víceletých gymnáziích). Mnohdy jsme volili z několika možných variant, snažili jsme se uvádět další možné zdroje inspirace, bylo by tedy také možné se jednotlivými tématy zabývat do většího detailu například v dalších diplomových pracích, respektive z jiného úhlu pohledu na danou záležitost (například v inspiraci jinými učebnicemi či zahraničními učebnicemi pro výuku jazyka mateřského). Stejně tak by bylo možné vypracovat příručky či nové učebnice českého jazyka, které by jednotlivá zjištění reflektovaly.

Jsme přesvědčeni, že toto téma poskytuje široký prostor pro tvorbu dalších, přínosných materiálů. Doufáme, že do budoucna se setkáme s dalšími novými publikacemi na toto téma – podobnými, jakou je například publikace ŠTĚPÁNÍK et al., 2020 – a že podobné publikace přinesou také nové trendy ve vzdělávání. Doufáme, že by do budoucna mohly být formovány v duchu Strategie 2030+ (2020).

²⁷⁶ Toto však považujeme za nepravděpodobné. Věříme, že dobří učitelé si s distanční výukou zdařile poradili. Naopak je možná tato situace donutila ke změně přístupu k výuce.

Seznam učebnic

- [1.]ADÁMKOVÁ, Petra et al., 2010a. *Český jazyk a komunikace pro střední školy – 1. díl – Učebnice*. Brno: Didaktis. ISBN 978-80-7358-166-4.
- [2.]ADÁMKOVÁ, Petra et al., 2010b. *Český jazyk a komunikace pro střední školy – 1. díl – Pracovní sešit*. Brno: Didaktis. ISBN 978-80-7358-167-1.
- [3.]ADÁMKOVÁ, Petra et al., 2012a. *Český jazyk a komunikace pro střední školy – 3.–4. díl – Pracovní sešit*. Brno: Didaktis. ISBN 979-80-7358-200-5.
- [4.]ADÁMKOVÁ, Petra et al., 2012b. *Český jazyk a komunikace pro střední školy – 3.–4. díl – Učebnice*. Brno: Didaktis. ISBN 979-80-7358-199-2.
- [5.]ADÁMKOVÁ, Petra et al., 2018. *Komunikace v českém jazyce pro střední školy – Učebnice*. Brno: Didaktis. ISBN 978-80-7358-228-9.
- [6.]BOZDĚCHOVÁ, Ivana et al., 2011a. *Český jazyk a komunikace pro střední školy – 2. díl – Pracovní sešit*. Brno: Didaktis. ISBN 979-80-7358-173-2.
- [7.]BOZDĚCHOVÁ, Ivana et al., 2011b. *Český jazyk a komunikace pro střední školy – 2. díl – Učebnice*. Brno: Didaktis. ISBN 979-80-7358-172-5.
- [8.]ČELIŠOVÁ, Olga et al., 2014. *Komunikace v českém jazyce pro střední školy – Pracovní sešit*. Brno: Didaktis. ISBN 978-80-7358-229-6.
- [9.]FALLA, Tim & Paul A. DAVIES, 2017a. *Solutions Intermediate Student's Book e-book*. 3. edice. Oxford: Oxford University Press. ISBN 978-0-19-450470-6.
- [10.] FALLA, Tim & Paul A. DAVIES, 2017b. *Solutions Intermediate Workbook e-book*. 3. edice. Oxford: Oxford University Press. ISBN 978-0-19-450471-3.
- [11.] FALLA, Tim & Paul A. DAVIES, 2017c. *Solutions Pre-Intermediate Student's Book e-book*. 3. edice. Oxford: Oxford University Press. ISBN 978-0-19-451077-6.
- [12.] FALLA, Tim & Paul A. DAVIES, 2017d. *Solutions Pre-Intermediate Workbook e-book*. 3. edice. Oxford: Oxford University Press. ISBN 978-0-19-451078-3.
- [13.] FALLA, Tim et al., 2017a. *Solutions Upper-Intermediate Student's Book e-book*. 3. edice. Oxford: Oxford University Press. ISBN 978-0-19-450667-0.

- [14.] FALLA, Tim et al., 2017b. *Solutions Upper-Intermediate Workbook e-book*. 3. edice. Oxford: Oxford University Press. ISBN 978-0-19-450668-7.
- [15.] FALLA, Tim et al., 2018. *Solutions Advanced Workbook e-book*. 3. edice. Oxford: Oxford University Press. ISBN 978-0-19-452065-2.
- [16.] FALLA, Tim, Paul A. DAVIES & Jane HUDSON, 2018. *Solutions Advanced Student's Book e-book*. 3. edice. Oxford: Oxford University Press. ISBN 978-0-19-420898-7.
- [17.] LATHAM-KOENIG, Christina et al., 2019a. *English File Intermediate Workbook*. 4. edice. Oxford: Oxford University Press. ISBN 978-0-19-403610-8.
- [18.] LATHAM-KOENIG, Christina et al., 2019b. *English File Pre-Intermediate Student's Book e-book*. 4. edice. Oxford: Oxford University Press. ISBN 978-0-19-403743-3.
- [19.] LATHAM-KOENIG, Christina et al., 2019c. *English File Pre-Intermediate Workbook*. 4. edice. Oxford: Oxford University Press. ISBN 978-0-19-403768-6.
- [20.] LATHAM-KOENIG, Christina et al., 2020a. *English File Intermediate Plus Workbook*. 4. edice. Oxford: Oxford University Press. ISBN 978-0-19-403920-8.
- [21.] LATHAM-KOENIG, Christina et al., 2020b. *English File Upper-Intermediate Workbook*. 4. edice. Oxford: Oxford University Press. ISBN 978-0-19-454055-1.
- [22.] LATHAM-KOENIG, Christina et al., 2020c. *English File Advanced Student's Book*. 4. edice. Oxford: Oxford University Press. ISBN 978-0-19-403836-2.
- [23.] LATHAM-KOENIG, Christina et al., 2020d. *English File Advanced Workbook*. 4. edice. Oxford: Oxford University Press. ISBN 978-0-19-403853-9.
- [24.] LATHAM-KOENIG, Christina, Clive OXENDEN & Jerry LAMBERT, 2019. *English File Intermediate Student's Book e-book*. 4. edice. Oxford: Oxford University Press. ISBN 978-0-19-403582-8.
- [25.] LATHAM-KOENIG, Christina, Clive OXENDEN & Kate CHOMACKI, 2020a. *English File Intermediate Plus Student's Book e-book*. 4. edice. Oxford: Oxford University Press. ISBN 978-0-19-403893-5.

- [26.] LATHAM-KOENIG, Christina, Clive OXENDEN & Kate CHOMACKI,
2020b. *English File Upper-Intermediate Student's Book*. 4. edice. Oxford: Oxford
University Press. ISBN 978-0-19-403959-8.

Seznam použitých informačních zdrojů

BYČKOVSKÝ, Petr & Jiří KOTÁSEK, 2004. Nová teorie klasifikování kognitivních cílů ve vzdělávání: revize Bloomovy taxonomie. *Pedagogika*, 54(3), s. 227–242.

ISSN 2336-2189.

ČECHOVÁ, Marie & Vlastimil STYBLÍK, 1998. *Čeština a její vyučování: didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a pro studenty učitelství*.

Praha: SPN. ISBN 80-85937-47-6.

ČECHOVÁ, Marie et al., 2011. *ČEŠTINA – řeč a jazyk*. Praha: SPN.

ISBN 978-80-7235-413-9.

ČECHOVÁ, Marie, 1998. *Komunikační a slohová výchova*. Praha: ISV.

ISBN 80-85866-32-3.

ČECHOVÁ, Marie. Charakteristika administrativního stylu. In: *Naše řeč*. Praha: ÚJČ AV.

1989 (72) 1, s. 1-10. ISSN 2571-0893.

ČERMÁK, František & Jan HOLUB, 2016. *Slovník české frazeologie a idiomatiky 5.*

Onomaziologický slovník. Voznice: Leda. ISBN 978-80-7335-440-4.

ČERMÁK, František & Jiří HRONEK, 1994a. *Slovník české frazeologie a idiomatiky.*

Výrazy slovesné. A – P. Praha: Academia. ISBN 80-200-0347-9.

ČERMÁK, František & Jiří HRONEK, 1994b. *Slovník české frazeologie a idiomatiky.*

Výrazy slovesné. R – Ž. Praha: Academia. ISBN 80-200-0428-9.

ČERMÁK, František et al. 2009. *Slovník české frazeologie a idiomatiky 4. Výrazy větné*.

Praha: Leda. ISBN 978-80-7335-219-6.

ČERMÁK, František, 2017. FRAZÉM a IDIOM. In: KARLÍK, Petr, Marek NEKULA

& Jana PLESKALOVÁ (eds.), *CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny* [on-line].

[cit. 2021-06-11]. Dostupné z:

<https://www.czechency.org/slovník/FRAZÉM%20A%20IDIOM>

ČERMÁK, František, Jiří HRONEK & Jaroslav MACHAČ, 2009a. *Slovník české frazeologie a idiomatiky 1. Přirovnání*. Praha: Leda. ISBN 978-80-7335-216-5.

- ČERMÁK, František, Jiří HRONEK & Jaroslav MACHAČ, 2009b. *Slovník české frazeologie a idiomatiky 2. Výrazy neslovesné*. Praha: Leda. ISBN 978-80-7335-217-2.
- ČERMÁK, František, Jiří HRONEK & Jaroslav MACHAČ, 2009c. *Slovník české frazeologie a idiomatiky 3. Výrazy slovesné*. Praha: Leda. ISBN 978-80-7335-218-9.
- ČERVENKOVÁ, Iva. *Užívání učebnic v činnostech žáků na 2. Stupni základních škol*. Olomouc, 2011. Disertační práce. Palackého univerzita v Olomouci, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Rýdl, Karel.
- DVOŘÁKOVÁ, Ilona, 2010. Obsahová analýza / formální obsahová analýza / kvantitativní obsahová analýza. *Antropowebzin*, 6 (2), s. 95–100. Dostupné z: http://www.antropoweb.cz/media/webzin/webzin_2_2010/Dvorakova_I-2-2010.pdf
- GAVORA, Peter, 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-185-0.
- HÁJÍČKOVÁ, Zuzana. Kritická místa ve výuce češtiny? In: *Studie z aplikované lingvistiky*. Praha: Univerzita Karlova, s. 145-148. 2014 (5) 1. ISSN 2336-6702. Dostupné z: <https://studiezaplikovanelingvistiky.ff.cuni.cz/magazin/20152/>
- HÁJKOVÁ, Eva, 2011. Didaktika českého jazyka ve 21. století. In: ŠMEJKALOVÁ, Martina, ed. *Nové trendy v didaktice českého jazyka: Sborník příspěvků z Odborného semináře s mezinárodní účastí a pracovní dílny*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, s. 11-14. ISBN 978-80-7290-603-1.
- HANCOCK, Craig & Martha KOLLN. Blowin' in the Wind: English Grammar in United States Schools. In: Locke, Terry et al. *Beyond the Grammar Wars: a Resource for Teachers and Students on Developing Language Knowledge in the English/Literacy Classroom*. New York: Routledge, 2010, s. 21-37. ISBN 978-0-415-80265-9.
- HAUSER, Přemysl et al., 2007. *Didaktika českého jazyka pro 2. stupeň ZŠ*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4244-5.
- HENDL, Jan, 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-040-2.

HIRSCHOVÁ, Milada, 2013. *Pragmatika v češtině*. 2. Praha: Karolinum.
ISBN 978-80-246-2233-0.

Hlavní směry vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ [online]. Praha: MŠMT, 2019
[cit. 2020-12-27]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/51582/>

HOFFMANNOVÁ, Jana et al., 2017. *Stylistika mluvené a psané češtiny*. Praha: Academia.
ISBN 978-80-200-2767-2.

HÖFLEROVÁ, Eva et al., 2006. *Didaktika českého jazyka pro základní školy*.
Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. ISBN 80-7368-203-6.

HUDECOVÁ, Dagmar, 2004. Revize Bloomovy taxonomie edukačních cílů.
In: *Pedagogika*, 54(3), 274-283. ISSN 2336-2189.

JELÍNEK, Jaroslav, 1980. *Úvod do teorie vyučování českému jazyku*. Praha: SPN.

KARLÍK, Petr et al., 2012. *Příruční mluvnice češtiny*. 2., opr. Praha: NLN.
ISBN 978-80-7106-624-8

KOSTEČKA, Jiří, 2002. Výzva k celonárodní diskusi češtinářů. In: *Česká škola* [online].
Praha: Albatros Media, © 2000-2015 [cit. 2021-7-8]. Dostupné z:
<http://www.ceskaskola.cz/2002/03/jiri-kosticka-vyzva-k-celonarodni.html>

KRÁTKÝ, Hynek, 2015. Škola 21. století a postavení češtiny. In: *Asociace češtinářů*
[online]. © 2021 [cit. 2021-7-8]. Dostupné z: <https://www.ascestinaru.cz/hynek-kratky-skola-21-stoleti-a-postaveni-cestiny/>

KUBEKOVÁ, Michaela. *Typy jazykových cvičení a jejich využití ve vybraných učebnicích češtiny pro cizince*. Praha, 2014. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze. Filozofická fakulta. Vedoucí práce Hrdlička, Milan.

KYSILKOVÁ, Jana, 2010. *Mytologie – přidaná hodnota společnosti. Analýza marketingového potenciálu mytologických prvků*. Olomouc. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta, Katedra romanistiky. Vedoucí práce Uvírová, Jitka.

LIPTÁKOVÁ, Ľudmila et al., 2011. *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. ISBN 978-80-555-0462-9.

LOCKE, Terry. Introduction: „Grammar Wars“ and Beyond. In: Locke, Terry et al. *Beyond the Grammar Wars: a Resource for Teachers and Students on Developing Language Knowledge in the English/Literacy Classroom*. New York: Routledge, 2010, s. 1-17. ISBN 978-0-415-80265-9

MITCHELL, Rosamond, 1994. The communicative approach to language teaching. In: Swarbrick, Ann (ed.). *Teaching Modern Languages*. New York: Routledge, s. 33–42.

MYHILL, Debra, Annabel WATSON & Ruth NEWMAN. Thinking differently about grammar and metalinguistic understanding in writing. In: *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature* [online]. 2020, 13 (2). [cit. 2020-3-22]. Dostupné z: <https://revistes.uab.cat/jtl3/article/view/v13-n2-myhill-watson-newman>

PAVLOVSKÝ, Petr, 2004. *Základní pojmy divadla: teatrologický slovník*. Praha: Libri. ISBN 80-7258-171-6

Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 53-41-J/01 Zubní instrumentárka [online]. Praha: MŠMT, 2020 [cit. 2020-3-20]. Dostupné z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2020/08/53-41-J01_Zubni_instrumentarka_2020_zari.pdf

Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 68-42-M01 Bezpečnostně právní činnost [online]. Praha: MŠMT, 2020 [cit. 2020-12-27]. Dostupné z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2020/08/68-42-M01_Bezpecnostne_pravni_cinnost_2020_zari_rev.pdf

Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 68-43-M01 Veřejnosprávní činnost [online]. Praha: MŠMT, 2020 [cit. 2020-5-29]. Dostupné z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2020/08/68-43-M01_Verejnospravni_cinnost_2020_zari.pdf

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: MŠMT, 2017 [cit. 2020-12-27]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/43792/>

RITCHIE Harry, 2013. *English for the Natives: Discover the Grammar You Don't Know You Know*. Londýn: John Murray. ISBN 978-1-84854-838-1

SIKOROVÁ, Zuzana, 2007. *Hodnocení a výběr učebnic v praxi*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. ISBN 978-80-7368-412-6

SIKOROVÁ, Zuzana, Marek VÁCLAVÍK & Iva ČERVENKOVÁ, 2019. Užívání tištěných a digitálních zdrojů v práci učitelů 2. Stupně ZŠ: hybridizace a remixování [on-line]. *Studia paedagogica*, 24(3), 111–129. ISSN 2336-4521 [cit. 2020-12-27]. Dostupné z: <https://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/1990>.

SKALKOVÁ, Jarmila, 2007. *Obecná didaktika*. Praha: Grada Publishing, a.s. 2. rozšířené a aktualizované vydání. ISBN 978-80-247-1821-7

SLAVÍK, Jan & Tomáš JANÍK. Kvalita výuky v obsahově zaměřeném přístupu. In: JANÍK, Tomáš et al. *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 2013, s. 157–178. ISBN 978-80-210-6349-5.

Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+ [online]. Praha: MŠMT, 2020 [cit. 2020-12-27]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/54104/>

ŠTĚPÁNÍK, Stanislav & Jan SLAVÍK. Žakovské prekoncepty jako konstitutivní prvek výuky mateřského jazyka. In: *Pedagogická orientace*. Brno: Masarykova univerzita, s. 58–80. 2017 (27) 1. ISSN 1805-9511.

ŠTĚPÁNÍK, Stanislav & Martina ŠMEJKALOVÁ, 2017. *Průvodce začínajícího češtináře*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-7290-949-0.

ŠTĚPÁNÍK, Stanislav et al., 2020. *Školní výpravy do krajiny češtiny: Didaktika českého jazyka pro základní školy*. Plzeň: Fraus. ISBN 978-80-7489-595-1

ŠTĚPÁNÍK, Stanislav, 2020. Konstruktivistické a kognitivně-komunikační paradigma jako východisko koncepce výuky českého jazyka. *Pedagogika*, 70(1), 5–28. ISSN 2336-2189.

ŠTĚPÁNÍK, Stanislav, 2021 (15. 2.). ČJL – Možnosti integrace jazykové a komunikační výchovy. Projekt SYPO. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=pRNia6a2aNo&list=PLTjy0wp0FlbEUI-GEEmKGTQlFR-XIVVQJ&index=10>

ŠTĚPÁNÍK, Stanislav, Ľudmila LIPTÁKOVÁ & Marta SZYMAŃSKA, 2019. Cesty ke komunikačně-funkčnímu pojetí v české, slovenské a polské didaktice mateřského jazyka. Stanislav Štěpáník et al., *Vztah jazyka a komunikace v česko-slovensko-polské didaktické reflexi*, s. 23–71. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-4353-3.

ŠTĚPÁNÍK, Stanislav, Markéta KRČMÁŘOVÁ & Jana POLČÁKOVÁ, 2020. *Metodická příručka Český jazyk a literatura: Možnosti integrace ve výuce českého jazyka*.

Praha: Národní pedagogický institut České republiky. ISBN 978-80-7578-048-5

ŠTĚPÁNÍK, Stanislav. *Výuka češtiny mezi tradicí a inovací* [online]. Praha, 2019

[cit. 2020-12-28]. Habilitační práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. Dostupné

z: <https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/117387/Text%20práce?sequence=1&isAllowed=y>.

ŠTÍCHA, František. K užívání opisného pasíva v současné češtině. In: *Naše řeč*.

Praha: ÚJČ AV. 1990 (73) 2, s. 63-73. ISSN 2571-0893.

ŠVARÍČEK, Roman, ŠEĐOVÁ, Klára et al., 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: pravidla hry*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0

VALIŠOVÁ, Alena & Hana KASÍKOVÁ et al., 2007. *Pedagogika pro učitele*.

Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1734-0.

WHITE, Marilyn Domas & Emily MARSH, 2006. Content Analysis: A Flexible

Methodology. In: *Library Trends*. University of Illinois: The Board of Trustees, 55 (1), s. 22–45.

ZORMANOVÁ, Lucie, 2012. *Výukové metody v pedagogice*. Praha: Grada.

ISBN 978-80-247-4100-0.

Seznam příloh

Příloha 1 – Dotazníkové šetření

Dotazník pro žáky SŠ: Učebnice českého jazyka, komunikace a slohu na středních školách

Vážení žáci středních škol,

Dostáváte do svých rukou dotazník k diplomové práci tvořené na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. Výsledky a zjištění z Vašich odpovědí budou na využity v rámci výzkumu učebnic českého jazyka, komunikace a slohu na středních školách a snahy o jejich zlepšení. Budu ráda, pokud dotazníku věnujete svůj čas a dle vlastního vnímání vyučovaného předmětu Český jazyk a literatura posoudíte, co by dle vašeho názoru mohlo být změněno k lepšímu.

S pozdravem a poděkováním

Bc. Tereza Kábelová

1. Kterou střední školu studujete?

- a. Střední odbornou školu
- b. Střední pedagogickou školu
- c. Střední průmyslovou školu
- d. Střední uměleckou školu
- e. Střední zdravotnickou školu
- f. Střední odborné učiliště
- g. Obchodní akademii

2. Který ročník momentálně studujete?

- a. 1.
- b. 2.
- c. 3.
- d. 4.
- e. 5. (pro obory s nástavbou)
- f. Jsem (čerstvý) absolvent

3. Které učebnice (případně jiné materiály) jsou využívány ve vašich hodinách českého jazyka, komunikace a slohu (nikoli literatury)? *Zaškrtněte možnosti, se kterými jste se ve výuce českého jazyka, komunikace a slohu setkali.*

- a. Český jazyk pro SŠ – Komunikace a sloh (nakladatelství Fraus)
- b. Český jazyk pro SŠ – Mluvnice (nakladatelství Fraus)
- c. Český jazyk pro SŠ – Cvičebnice (nakladatelství Fraus)
- d. Český jazyk a komunikace pro střední školy (1.; 2.; 3. a 4. díl) – Učebnice (nakladatelství Didaktis)
- e. Český jazyk a komunikace pro střední školy (1.; 2.; 3. a 4. díl) – Pracovní sešit (nakladatelství Didaktis)
- f. Komunikace v českém jazyce pro střední školy – Učebnice (nakladatelství Didaktis)
- g. Komunikace v českém jazyce pro střední školy – Pracovní sešit (nakladatelství Didaktis)
- h. ČJ a komunikace pro SŠ – Komplexní opakování a příprava k maturitě – Pracovní sešit (nakladatelství Didaktis)
- i. Český jazyk pro 1. ročník gymnázií; Český jazyk pro 2. ročník gymnázií; Český jazyk pro 3. ročník gymnázií; Český jazyk pro 4. ročník gymnázií – Jiří Kostečka (nakladatelství SPN)
- j. Český jazyk pro 1. ročník SOŠ; Český jazyk pro 2. ročník SOŠ; Český jazyk pro 3. ročník SOŠ; Český jazyk pro 4. ročník SOŠ – Marie Čechová (nakladatelství SPN)
- k. Čeština pro učební obory SOU, učebnice – Ilona Helclová, Naděžda Kvítková (nakladatelství SPN)
- l. Český jazyk pro SŠ I.– IV. ročník – Zdeněk Hlavsa a kol. (nakladatelství SPN)
- m. Český jazyk pro střední školy (1.; 2.; 3.; 4. díl) – Učebnice (nakladatelství SPN)
- n. Český jazyk pro střední školy (1.; 2.; 3.; 4. díl) – Pracovní sešit (nakladatelství SPN)
- o. Vlastní materiály od vyučující(ho)
- p. Jiné (doplňte)

- 4. Vyhovuje vám struktura učebnic/pracovních sešitů?**
- a. Ano
 - b. Spíše ano
 - c. Spíše ne
 - d. Ne
- 5. Je něco, co byste na struktuře učebnice/pracovního sešitu změnili? (Volitelná odpověď.)**
- 6. Vyhovují vám texty, které se v učebnicích/pracovních sešitech vyskytují?**
- a. Ano
 - b. Spíše ano
 - c. Spíše ne
 - d. Ne
- 7. Jaké komunikáty byste ve výuce českého jazyka, komunikace a slohu uvítali? (Zaškrtnout můžete více možností.)**
- a. Naučné a odborné texty věnující se jazykovým a slohovým záležitostem
 - b. Texty týkající se aktuálních problémů (např. dějiny 21. století)
 - c. Texty týkající se různých témat (např. elektronika, technologie, korupce...)
 - d. Texty týkající se jiných předmětů (např. biologie, zeměpis, fyzika...)
 - e. Texty týkající se literatury
 - f. Zajímavé texty vycházející z reálných situací (např. proslovy, úryvky ze zpravodajství, reálné konverzace atd.)
 - g. Video a písň, nahrávky (reálné dialogy, projevy atd.)
 - h. Vlastní texty vytvořené žáky
 - i. Jiné (doplňte)
- 8. Jsou vám témata, kterým se učebnice českého jazyka, komunikace a slohu věnují, blízká, připadají vám zajímavá či využitelná do budoucna?**
- a. Ano
 - b. Spíše ano
 - c. Spíše ne
 - d. Ne

9. Jsou vám témata, kterým se věnují texty vytvořené či poskytnuté učitelem (tzn. mimo učebnici), blízká, připadají vám zajímavá či využitelná do budoucna?

- a. Ano
- b. Spíše ano
- c. Spíše ne
- d. Ne
- e. Náš učitel netvoří vlastní texty

10. Jak vnímáte propojenost českého jazyka, komunikace a slohu?

- a. Jazyková část je oddělená od slohu a komunikace (věnujeme se každému zvlášť), propojenost nevnímám
- b. Jazyková část je oddělená od slohu a komunikace (komunikaci a slohu se věnujeme společně)
- c. Jazyková, slohová a komunikační část jsou vzájemně propojené (na základě jednoho textu pracujeme se vším)
- d. Máme propojenou část jazyka, slohu, komunikace i literatury (učíme se vše najednou bez oddělování – na základě jednoho literárního textu se učíme jazyk, sloh i komunikaci)

11. Jaký je váš názor na příkladové věty a slovní spojení (popř. slova), se kterými se v učebnicích pracuje? (Můžete zvolit více možností.)

- a. Připadají mi vtipné, neberu je vážně.
- b. Mnohdy jim ani nerozumím, někdy se stane, že je pochopím jinak.
- c. Jsou založené na realitě, nevidím na nich nic špatného.
- d. Vadí mi, že příklady často nejsou v textu.
- e. Nevadí mi na procvičení ani na pochopení učiva.
- f. Na procvičení mi nevadí, na pochopení učiva ano.
- g. (vlastní odpověď):

12. S čím raději pracujete vy?

- a. Raději pracuji s jednotlivými větami / slovními spojeními / slovy, nevadí mi, že jsou bez kontextu.
- b. Raději pracuji s texty, hledám v nich jevy, kterými se zabýváme.
- c. Vlastní odpověď:

13. Domníváte se, že vám učebnice poskytují prostor pro použití poznatků o jazyce v komunikaci a slohu?

- a. Ano
- b. Spíše ano
- c. Spíše ne
- d. Ne

14. Zdůvodněte, prosím, svou odpověď, pokud chcete:

15. Co obecně byste čekali od učebnic českého jazyka, komunikace a slohu?